Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8870346
Centre d'intérêt: 110

Berthelot, Jocelyn.

L'école privée est-elle d'intérêt public? / [recherche et réd., Jocelyn Berthelot]. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1988.
vii, 93 p. ; ill. ; 28 cm.

Code: D-9080. Bibliogr.: p. 81-83.

ISBN 2-89061-018-7

Vedette(s)-secondaire(s): Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s): Enseignement privé * Ecole privée * Droits des parents * Choix de l'établissement * Démocratisation de l'enseignement * Financement * Politique gouvernementale * Attitude du syndicat * Préscolaire (Ordre d'enseignement) * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Canada * Etats-Unis * Europe * Mouvement pour l'enseignement privé

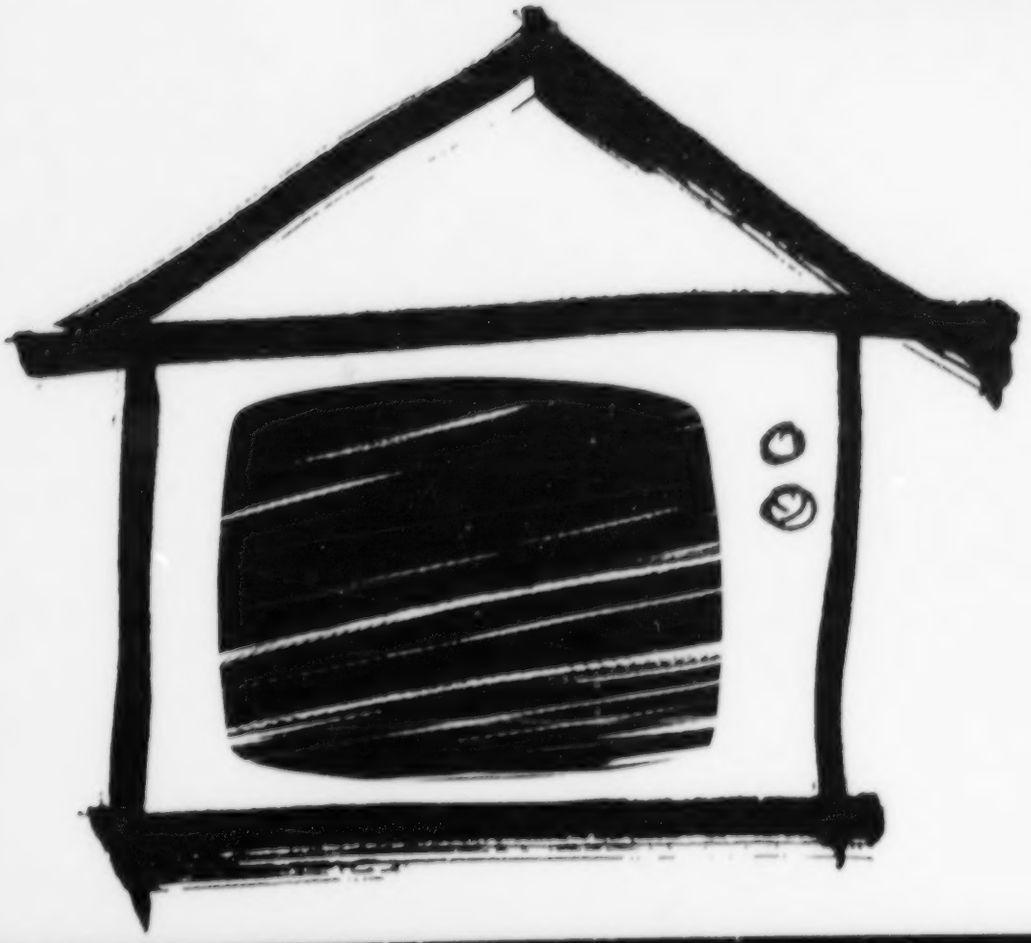
Identificateur(s) de sujet: Bon d'éducation * Loi sur l'enseignement privé

A son Conseil général d'avril 1987, la CEQ décidait de "réactualiser l'étude déjà faite sur l'école privée, de la compléter et de scruter les effets d'un secteur privé subventionné sur la démocratisation et la qualité de l'école publique. C'est dans ce cadre que la présente étude a été réalisée. Un premier chapitre trace le portrait de la fréquentation actuelle de l'école privée aux divers ordres d'enseignement et suit son évolution depuis le début des années soixante-dix. Le deuxième chapitre porte sur le cadre législatif régissant l'enseignement privé et l'importance de son financement public. Le troisième chapitre aborde la question du droit à l'école privée. Le quatrième chapitre scrute, à partir des données disponibles, les raisons invoquées par les parents dans le choix de l'école privée. Le cinquième chapitre s'attarde à l'étude des enjeux posés par la nouvelle revendication du Mouvement pour l'enseignement privé concernant le bon d'éducation. Enfin, un rapide survol de la réalité de l'enseignement privé en Amérique du Nord et en Europe vient clore l'étude.

Type de document: r

EDUQ 8870346

L'ÉCOLE PRIVÉE EST-ELLE D'INTÉRÊT PUBLIC?

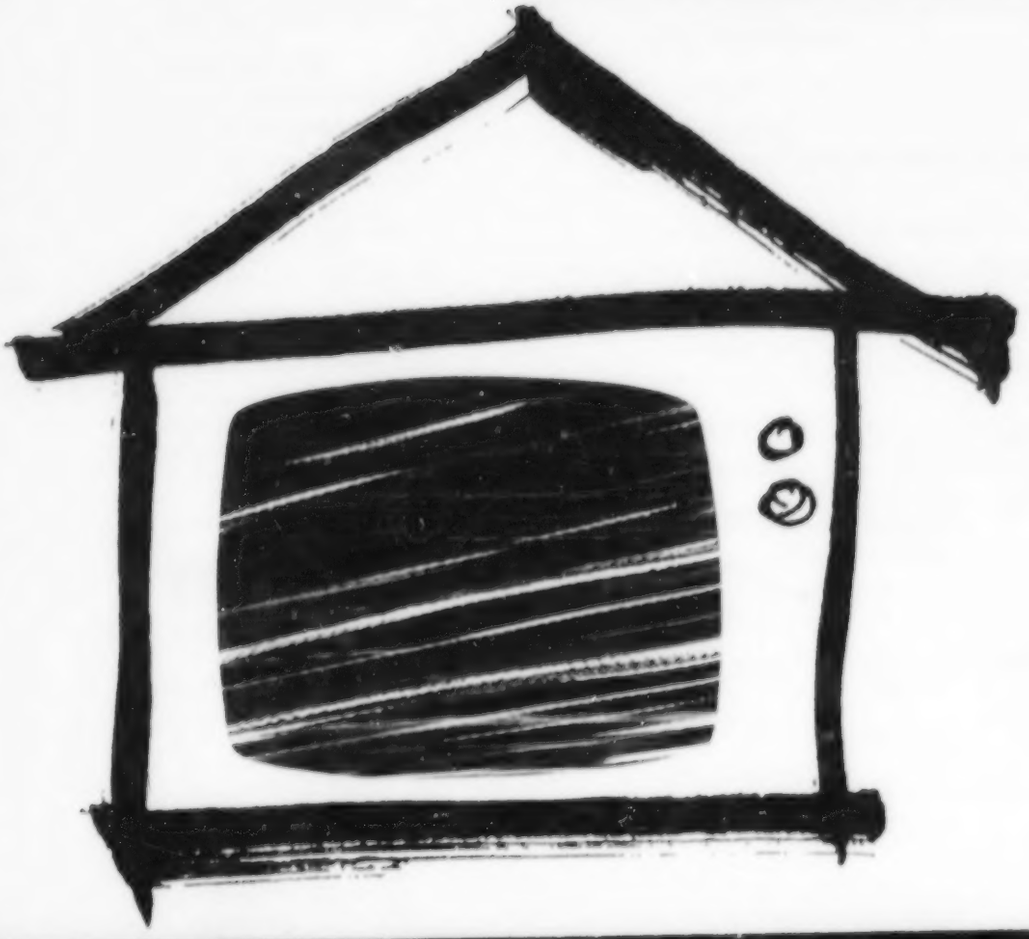


Centrale de l'enseignement du Québec

EDUQ 8870346

L'ÉCOLE PRIVÉE EST-ELLE D'INTÉRÊT PUBLIC?

L'ÉCOLE PRIVÉE EST-ELLE D'INTÉRÊT PUBLIC?



Centrale
de l'enseignement
du Québec

Recherche et rédaction: Jocelyn Berthelot.

Collaborations: Marta Anadón et Carlos Borri pour les chapitres I et II.

Jean-Marcel Lapierre pour le chapitre III.

Myriam Drolet pour le chapitre VI.

Documentation: Louise Daigle et Lucie Hallé.

Secrétariat: France Duquette.

Photocomposition: Gaétane Michaud.

Réalisation graphique: Denny Bernard.

Impression: Imprimerie Le Roy-Audy, Québec

ISBN: 2-89061-018-7 /

Merci à toutes les personnes qui ont contribué à l'amélioration du présent document par leurs commentaires et suggestions.

Table des matières

AVANT-PROPOS VII

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER:
Les clientèles: caractéristiques et évolution 5

- *L'éducation préscolaire* 5
- *L'enseignement primaire* 6
- *L'enseignement secondaire* 6
- *L'enseignement secondaire professionnel* 11
- *L'enfance en difficulté* 13
- *Les classes d'accueil* 14
- *L'enseignement collégial* 14
- *Les différences régionales* 17
- *Les différences linguistiques* 20
- *Une reprivatisation de l'éducation* 22

CHAPITRE DEUX:
L'école privée, l'État et l'intérêt public 23

La Loi sur l'enseignement privé 23

- *le financement* 24
- *la commission consultative* 25
- *les critères d'évaluation* 25
- *les changements annoncés* 25

Un financement généreux 26

- *une générosité exceptionnelle* 28

L'école privée et l'intérêt public 29

- *une école primaire pour les minorités* 29
- *sous-traitance pour l'EDAA* 30
- *une école secondaire sélective* 30
- *des collèges classiques* 32

Quand l'intérêt privé domine 32

CHAPITRE TROIS:
L'école privée: un droit? 35

Les instruments internationaux 35

Le droit québécois 36

- *la charte des droits et libertés* 36
- *la Loi sur le ministère de l'Éducation* 37

Une question politique 38

CHAPITRE QUATRE:
Une image sélective 41

- *des enseignantes et des enseignants qui se ressemblent* 41
- *un succès scolaire comparable* 42
- *un préjugé favorable* 43
- *une concurrence déloyale* 44
- *on gagne à être connu* 45

CHAPITRE CINQ:
Le bon d'éducation: le néo-libéralisme éducatif 47

Une popularité croissante 47

Un trio avec des nuances 48

- *le modèle déréglementé de Friedman* 48
- *le modèle compensatoire de Jencks* 49
- *le modèle de Coons* 50

L'éducation: un choix social ou individuel? 50

- *une administration coûteuse* 50
- *un accroissement des inégalités* 50
- *une question fondamentale* 51
- *le contexte québécois* 51
- *le cas hollandais* 52

Encore la privatisation 53

Choix et démocratie 53

CHAPITRE SIX:
L'enseignement privé en Amérique du Nord et en Europe 55

Au Canada: une responsabilité provinciale 55

Aux États-Unis: une question constitutionnelle 56

En Europe: une réalité multiple 57

- *en France: un rôle qui a évolué* 57
- *en Suède: honni soit qui choisit le privé* 58

Quelques hypothèses explicatives 59

CONCLUSION 61

LISTE DES ABRÉVIATIONS 63

ANNEXE A 64

ANNEXE B 76

ANNEXE C 78

ANNEXE D 79

BIBLIOGRAPHIE 80

Avant-propos

En 1975, la CEQ publiait une première étude sur la situation de l'enseignement privé au Québec. On y observait déjà une croissance des effectifs du réseau privé qui faisait craindre pour la démocratisation de l'éducation. Depuis, les interventions de la CEQ furent nombreuses. Le moratoire sur l'ouverture de nouvelles institutions, décrété par le gouvernement du Parti québécois, et l'adoption de la loi 11 en 1981, qui eut pour effet de réduire légèrement le financement public de l'enseignement privé, ne répondaient que très partiellement à nos revendications.

Treize ans plus tard, il était devenu nécessaire de faire à nouveau le portrait de l'enseignement privé. La croissance des effectifs de ce secteur, la levée du moratoire par le gouvernement actuel et les nouvelles revendications du Mouvement pour l'enseignement privé concernant le bon d'éducation sont autant d'éléments qui ajoutaient à la nécessité de conduire la présente étude.

Les données présentées dans les pages qui suivent révèlent que la position relative du réseau public d'éducation s'est gravement détériorée depuis le début des années soixante-dix, tout particulièrement au secondaire. La situation est alarmante et devrait inquiéter tous les défenseurs de l'école publique et tous les démocrates.

Cette étude connaîtra des suites. Il est devenu urgent d'agir. La CEQ a l'intention, avec la collaboration de ses affiliés et en lien avec toutes les organisations québécoises qui voudront bien se joindre à elle, d'entreprendre une vaste campagne de défense et de promotion de l'école publique. Cela soulèvera sûrement des débats. Nous leur ferons une large place dans nos instances nationales et invitons nos affiliés à faire de même.

Nous lançons ce cri d'alarme et cet appel convaincus que ce dont il est désormais question, c'est de l'avenir de l'école publique québécoise.

Le Bureau national.

Introduction

L'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral, en 1985, prenant la décision de lever le moratoire sur l'ouverture de nouvelles écoles privées et d'accroître le financement public de plusieurs institutions privées existantes, a relancé un large débat sur cette question.

À son Conseil général d'avril 1987, la CEQ adoptait un plan d'action à ce sujet. Il fut alors décidé « de réactualiser l'étude déjà faite sur l'école privée, de la compléter au besoin et de scruter particulièrement les effets d'un secteur privé subventionné sur la démocratisation et la qualité de l'école publique » (Décision 42.2). C'est dans ce cadre que la présente étude a été réalisée.

La croissance du réseau privé d'enseignement, tout particulièrement au secondaire, soulevait déjà depuis plusieurs années des inquiétudes sérieuses dans les milieux de l'enseignement public. Certains n'y ont vu, et n'y verront peut-être de notre part, que la défense d'intérêts particuliers. Le fait est connu, depuis le début des années soixante-dix, près de 2 000 postes d'enseignantes et d'enseignants ont été perdus dans le réseau public au profit du réseau privé. Qu'une organisation syndicale comme la CEQ intervienne pour défendre l'emploi de ses membres n'a rien de répréhensible, bien au contraire; c'est là une des fonctions que lui reconnaît une société comme la nôtre.

On pourra par ailleurs reprocher aux personnels du réseau public de manquer de cohérence en soulignant le fait qu'une partie importante de ceux-ci envoient leurs enfants à l'école privée. C'est exact, et c'est regrettable. Dans une allocution prononcée lors d'une session de réflexion organisée par la CEQ, Antoine Baby le rappelle en ces termes: « *Il faudra notamment que les personnels scolaires clarifient une fois pour toutes leur propre position souvent ambiguë à l'endroit de l'école qui les fait vivre. Se pourrait-il que l'école dans laquelle vous croyez assez pour y travailler, l'école qui est pour une bonne part le fruit de votre propre labeur, ne soit pas à la hauteur de la qualité de vos propres enfants?* » (1987, p. 21).

Au-delà des intérêts qui sont ceux des institutions oeuvrant dans le réseau public, au-delà des contradictions qui précèdent et qui découlent de choix individuels, les enjeux soulevés par le financement public de l'école privée concernent l'ensemble des citoyennes et des citoyens. Il s'agit de choix que notre société doit faire, comme société, quant au rôle de l'école québécoise. Aujourd'hui, la somme des choix individuels d'une fraction généralement choyée de la population remplace les choix collectifs.

Dans un contexte où la privatisation tient lieu de projet politique pour plusieurs gouvernements occidentaux, où le laisser faire économique et le laisser-aller social deviennent des doctrines dominantes, où d'énormes pressions sur nos choix de société découleront du libre-échange, on est en droit de s'inquiéter encore davantage de l'avenir de l'école publique.

Le débat sur le financement public de l'école privée n'est pas nouveau. Il polarise la société québécoise depuis le début des années soixante. Les orientations de la CEQ à ce chapitre sont connues. Elles sont réaffirmées régulièrement, presque à chacun de ses congrès: sauf exception, l'enseignement privé n'a pas à bénéficier de l'octroi de fonds publics et les institutions privées existantes devraient être intégrées au réseau public (Voir à l'Annexe D les décisions du Congrès de 1986).

Les institutions privées, pour leur part, se sont regroupées dans le Mouvement pour l'enseignement privé (MEP), qui s'est vite fait connaître par sa publicité-propagande annuelle. Il a le soutien de l'Église... et du Ministre de l'Éducation. Il a évolué, d'un discours défensif sous le gouvernement du parti québécois, à un discours offensif marqué par le néo-libéralisme. Le MEP vante la qualité supérieure de l'école privée, affirme que son finan-

cement public est un droit internationalement reconnu, prétend que la clientèle du réseau privé est socialement représentative de la population québécoise et se fait désormais le promoteur du « bon d'éducation ».

On peut difficilement imaginer, sur ces questions, un débat qui ne soulève pas les passions. Pourtant, ce débat est devenu maintenant plus que jamais nécessaire, et c'est l'objectif de la présente étude d'y contribuer, dans toute la mesure de ses moyens.

Dans son ensemble, l'analyse qui suit prend délibérément parti pour l'école publique. Ce n'est ni une tare, ni un aveu de culpabilité. Il est simplement honnête de le reconnaître. En aucun moment, ce parti pris n'a primé sur la présentation des faits. On trouvera donc dans les six chapitres de cette étude une présentation détaillée des données concernant l'école privée québécoise. Ces données contredisent à maintes reprises les affirmations du MEP. La lectrice ou le lecteur pourra diverger d'opinion sur l'interprétation des faits; il pourra alors remonter aux sources bibliographiques pour vérifier les données présentées.

Le premier chapitre trace le portrait de la fréquentation actuelle de l'école privée aux divers ordres d'enseignement et s'attarde à son évolution depuis le début des années soixante-dix. La croissance des effectifs est importante; la clientèle du réseau privé a plus que doublé au cours des douze dernières années. C'est pour l'enseignement secondaire général que le phénomène est le plus marqué. Ce portrait détaillé révèle encore l'importance prise par l'école secondaire privée dans les principales régions urbaines, et ce, davantage chez les francophones que chez les anglophones. Le deuxième chapitre poursuit la présentation des données de base en s'attardant au cadre législatif régissant l'enseignement privé et à l'importance de son financement public. La grande majorité des institutions sont presque automatiquement déclarées d'intérêt public, ce qui les rend aussitôt admissibles à d'importantes subventions de la part de l'État. Ces subventions apparaissent d'autant plus généreuses lorsqu'on les compare à celles qui sont versées dans les autres provinces canadiennes. Une analyse des rôles assumés par l'école privée aux divers ordres d'enseignement, conclut, en terminant, que ceux-ci ne sont pas d'intérêt public.

Certains invoquent la Charte des droits de l'homme, divers pactes internationaux ratifiés par la suite ou encore les chartes canadienne et québécoise, à la défense du financement public de l'école privée. L'étude de ces instruments révèle que si la possibilité d'opter pour une école privée est un droit internationalement reconnu, aucune obligation n'est faite aux États de financer ces institutions. Cette question fait l'objet du troisième chapitre.

Les raisons invoquées par les parents dans le choix de l'école privée sont ensuite scrutées à la lumière des données existantes. On y apprend que les enseignantes et les enseignants de l'un et l'autre réseaux ont des caractéristiques socio-professionnelles comparables, que la supériorité des résultats du réseau privé aux examens ministériels est le reflet de la sélection scolaire exercée, bref que ce préjugé favorable des parents tient au statut privilégié de l'école privée. Dans la concurrence que l'on propose à l'école publique, les dés sont pipés en faveur du réseau privé.

Le cinquième chapitre s'attarde à l'étude des enjeux posés par la nouvelle revendication du MEP concernant le bon d'éducation. Ce concept a une histoire, du moins chez nos voisins du Sud et se concrétise dans des modèles variés visant des objectifs fort différents. Les modèles de Friedman, de Jenks et de Coons sont présentés ainsi que les principales critiques qui leur sont adressées. Un coup d'oeil sur la situation hollandaise, présentée en modèle par les promoteurs du « bon », termine ce chapitre.

Un rapide survol de la réalité de l'enseignement privé en Amérique du Nord et en Europe vient clore cette étude. La situation varie énormément d'un pays à l'autre, tant en ce qui a trait à la popularité de l'enseignement privé qu'à son financement public. Cette réalité multiple peut s'expliquer par les particularités de chaque société et par le rôle plus spécifique qu'y joue l'enseignement privé.

Certains constateront, avec regret, que le présent dossier ne fait pas état d'études de cas permettant, par exemple, de comparer la nature des services offerts par l'un et l'autre réseaux. D'autres souhaiteraient disposer de données comparatives plus récentes concernant les personnels ou les résultats scolaires. Cette recherche n'avait pas les moyens de procéder à la collecte de telles données. Voilà qui révèle l'ampleur des besoins de recherche qui demeurent, pour mieux connaître encore la réalité scolaire québécoise.

À l'issue de cette étude, nous pensons qu'il ne fait pas de doute que l'on assiste actuellement à une reprivatisation de l'éducation au Québec: l'État finance de plus en plus généreusement un réseau privé qui s'enracine et affronte les grandes orientations données par la société québécoise à son système d'éducation depuis la révolution tranquille. Cela soulève des questions majeures pour l'avenir de notre société.

Chapitre premier

Les clientèles: caractéristiques et évolution

La mise sur pied d'un véritable réseau public d'enseignement au tournant des années soixante visait à corriger les nombreuses inégalités sociales et régionales face à l'éducation et à adapter l'enseignement aux besoins d'une société en pleine évolution. La réforme se fera sous le signe d'une idéologie nationale, avec comme slogan, « maître chez nous ». L'école privée ne répondait pas à ces objectifs sociaux. La volonté de lui substituer un système public fera consensus.

La diminution des effectifs des écoles privées durant la décennie de la réforme scolaire est en ce sens significative. La clientèle des institutions primaires et secondaires privées passera de 104 138 en 1965-66 à 65 298 en 1971-72. En 1961-62, l'école secondaire privée accueillait 19,6 % des effectifs; en 1970-71 elle ne regroupera plus que 5,2 % de ceux-ci (Hétu, 1980). La diminution sera aussi marquée aux autres ordres d'enseignement.

Depuis le début des années soixante-dix, on assiste toutefois à une reprivatisation de l'éducation; le réseau privé a en effet connu une croissance soutenue alors que les effets de la dénatalité se faisaient dramatiquement sentir dans le réseau public. En 1970-71, le privé n'accueillait que 4,5 % des clientèles des ordres préscolaire, primaire, secondaire et collégial réunis. En 1985-86, cette proportion atteint 8,4 %. La proportion des élèves fréquentant le réseau privé pré-universitaire a ainsi presque doublé depuis 1970.

Ces chiffres globaux masquent toutefois des déséquilibres et des particularités pour chacun des ordres d'enseignement et pour les diverses clientèles qui y sont inscrites et aussi pour les diverses régions administratives. Une analyse détaillée révèle par exemple que c'est l'enseignement secondaire général privé qui a connu la croissance la plus rapide. Cette évolution n'est pas sans lien avec la grande générosité de la politique québécoise de financement des écoles privées. Nous reviendrons sur cette question au prochain chapitre.

Dans les régions urbaines de Montréal, Québec, Sherbrooke et Trois-Rivières, c'est désormais près du quart des élèves du secondaire général qui fréquentent le réseau privé. Les données qui suivent apportent un éclairage nouveau sur la menace qui pèse sur l'école publique.

On constatera par ailleurs que les jeunes du professionnel court et ceux rencontrant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage sont pour ainsi dire absents du réseau privé, à l'exception des élèves gravement handicapés fréquentant des institutions spécialisées. Quant à l'enseignement professionnel long, l'école privée n'offre que quelques programmes à une clientèle composée très majoritairement de filles. Au collégial, la proportion des jeunes fréquentant le réseau privé est relativement stable depuis une douzaine d'années; on note néanmoins un accroissement important de l'enseignement professionnel privé.

Dans ce chapitre, nous analyserons l'évolution des clientèles des réseaux privé et public pour les divers types d'enseignement offerts entre 1973-74 et 1985-86. Nous ferons également le point sur les clientèles recrutées dans chacune des régions administratives et sur les différences existant entre les deux groupes linguistiques.[1] On pourra consulter, en annexe, la liste des établissements privés d'enseignement, établie par région administrative.

L'éducation préscolaire

Le préscolaire 5 ans ne fait pas encore partie de la scolarité obligatoire. Il est néanmoins fréquenté par la quasi-totalité des enfants de ce groupe d'âge, généralement à raison d'une demi-journée par jour. Le préscolaire 5 ans temps plein est offert dans les milieux économiquement faibles, mais il accueille à peine 5 % de l'ensemble des enfants de 5 ans.

Le Tableau I révèle que l'enseignement privé est peu présent au préscolaire; il ne regroupait que 2,9 % des effectifs en 1985-86. Il est toutefois en croissance régulière. Au cours des douze dernières années, la clientèle du réseau privé s'est accrue de près de 50 % alors que celle du réseau public diminuait de 4 %.

TABLEAU I

Effectif du préscolaire 5 ans régulier selon le réseau d'enseignement, de 1973-74 à 1985-86

	1973-74	1976-77	1979-80	1982-83	1985-86
Réseau public	92 670	87 536	80 989	86 802	88 768
Réseau privé	1 782	2 100	1 914	2 444	2 627
Ensemble	94 452	89 636	82 903	89 246	91 395
% du privé	1,9	2,3	2,3	2,7	2,9

Cette croissance peut s'expliquer par le fait que de plus en plus de parents ont recours au préscolaire 5 ans temps plein ou à un service intégré école-garderie peu disponible dans le réseau public. En effet, plus de la moitié des effectifs de l'éducation préscolaire du réseau privé fréquentent le préscolaire 5 ans temps plein, selon les données de l'année scolaire 1980-81. [2]

Les nouvelles réalités familiales de même que l'intégration d'une proportion importante de femmes au marché du travail exigeraient que l'école publique puisse répondre aux nouveaux besoins qui en découlent.

L'enseignement primaire

Au primaire, la proportion des effectifs fréquentant le réseau privé a plus que doublé entre 1973-74 et 1985-86, passant de 1,9 % à 4 % de l'ensemble (Tableau II). Durant cette période, la clientèle du réseau public a connu une diminution de 29,3 %, soit environ 200 000 élèves, alors que le privé a vu sa clientèle s'accroître de 50 % pour atteindre 19 755 élèves en 1985-86 contre 13 167 en 1973-74.

TABLEAU II

Effectif du primaire régulier selon le réseau d'enseignement, de 1973-74 à 1985-86

	1973-74	1976-77	1979-80	1982-83	1985-86
Réseau public	679 510	575 480	494 318	475 053	480 121
Réseau privé	13 167	13 844	14 740	17 086	19 755
Ensemble	692 677	589 364	509 058	492 139	499 876
% du privé	1,9	2,4	2,9	3,5	4,0

La Figure 1 (page suivante) représente l'évolution des effectifs des deux réseaux depuis 1973-74. On observe une diminution importante des effectifs, due à la dénatalité, jusqu'en 1982-83 alors que ceux-ci se stabilisent pour connaître un léger accroissement en 1985-86. L'écart entre les deux courbes représente la clientèle du réseau privé qui, elle, n'a pas cessé de croître depuis 1973-74.

L'accroissement des effectifs du réseau privé, au primaire, s'explique en grande partie par l'augmentation du nombre d'institutions financées par l'État. Alors qu'en 1973-74, on comptait 14 institutions offrant l'enseignement primaire déclarées d'intérêt public (DIP) et 6 reconnues pour fins de subvention (RFS), ce nombre est passé respectivement à 18 et à 11 en 1985-86. Les décisions récentes du ministre Ryan sont venues encore aggraver la situation puisqu'en 1987-88 on compte, au primaire, 25 institutions DIP et 9 RFS. Ce sont généralement des pensionnats et des écoles religieuses ou ethniques qui sont ainsi financés par les fonds publics.

La proportion des élèves du primaire privé fréquentant des institutions financées par l'État est ainsi passée, selon les données du MEQ, de 30,7 % en 1973-74 à 56,6 % en 1983-84. Bref, le financement accru de l'enseignement primaire privé a conduit à un accroissement de la clientèle de ce réseau.

L'enseignement secondaire

Dans l'ensemble, au secondaire, la part du réseau privé, qui était de 8 % en 1973-74, est passée à 16,8 % en 1985-86. La proportion des jeunes fréquentant le réseau privé a ainsi plus que doublé au cours des 12 dernières années. Pendant que le réseau public voyait ses effectifs décroître de 44,3 %, soit une perte de près de 300 000 élèves, le réseau privé connaissait une augmentation de sa clientèle de 29,3 %, soit 16 144 élèves en chiffres absolus (Tableau III). C'est entre 1973-74 et 1976-77 que l'augmentation fut la plus importante, soit avant l'imposition du moratoire sur l'ouverture de nouvelles écoles privées.

TABLEAU III

Effectif du secondaire selon le réseau d'enseignement, de 1973-74 à 1985-86 (excluant EDAA)

	1973-74	1976-77	1979-80	1982-83	1985-86
Réseau public	635 229	563 197	487 083	411 859	353 847
Réseau privé	55 077	68 179	67 069	65 604	71 221
Ensemble	690 306	631 376	554 152	477 463	425 068
% du privé	8,0	10,8	12,1	13,7	16,8

FIGURE 1

Évolution des effectifs du primaire des réseaux public et privé, 1973-74 à 1985-86

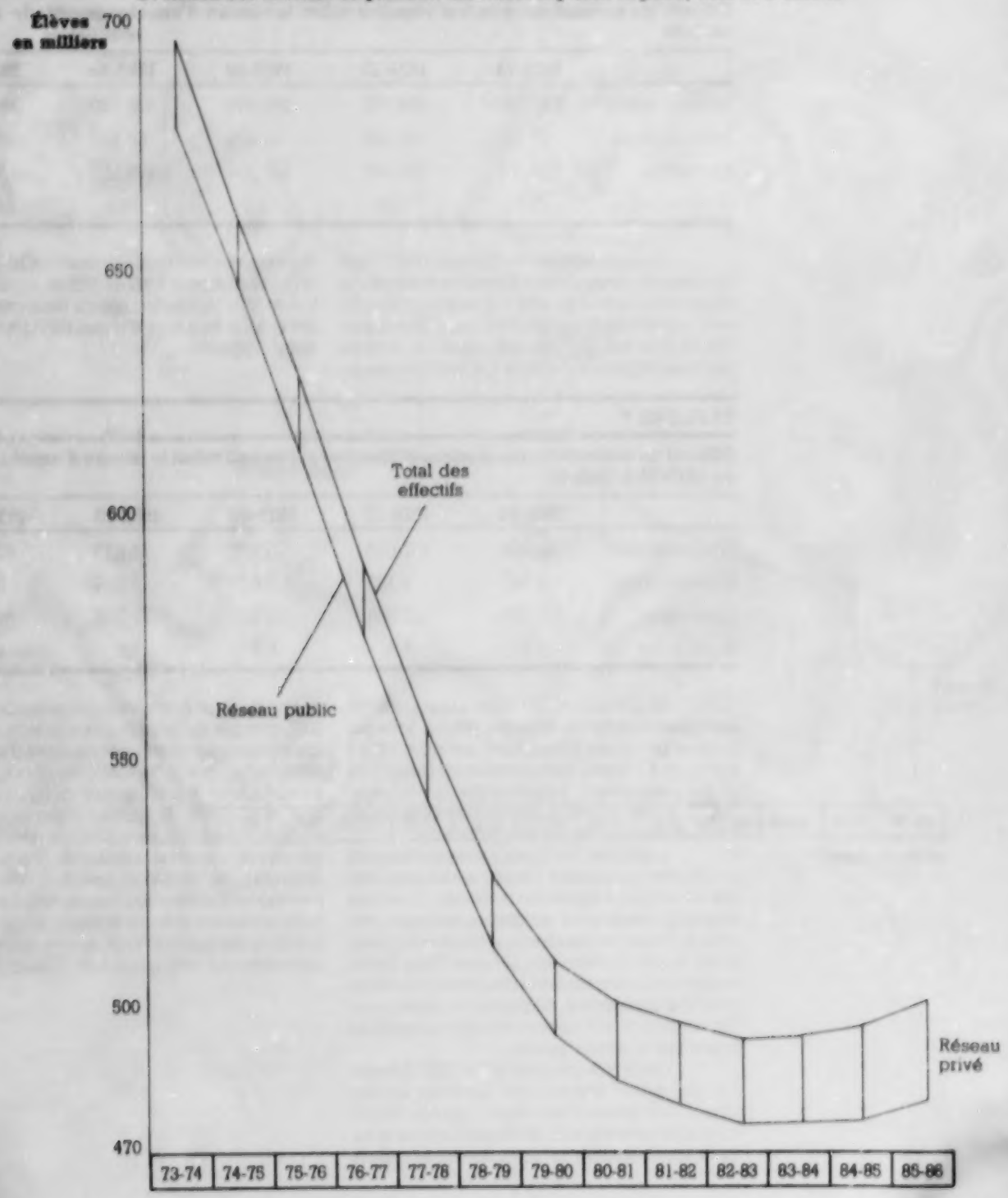


TABLEAU IV

Effectif du secondaire général régulier selon le réseau d'enseignement, de 1973-74 à 1985-86

	1973-74	1976-77	1979-80	1982-83	1985-86
Réseau public	542 966	456 102	389 970	336 980	306 083
Réseau privé	47 210	62 046	61 994	62 780	68 844
Ensemble	590 176	518 148	451 964	399 760	374 927
% du privé	8,0	12,0	13,7	15,7	18,4

Comme l'indiquent les Tableaux IV et V, cette croissance de l'enseignement secondaire recouvre une réalité contradictoire. En effet, si le secteur général du réseau privé connaît une progression régulière depuis 1973-74, le secteur professionnel, quant à lui, a connu une baisse importante d'effectifs. La clientèle du secondaire professionnel privé est passée de 7 867 élèves en 1973-74 à seulement 2 377 en 1985-86, soit une diminution de 70 %. La désaffection pour l'enseignement professionnel marque aussi le réseau public, mais de façon moins importante.

TABLEAU V

Effectif du secondaire professionnel régulier et intensif selon le réseau d'enseignement, de 1973-74 à 1985-86

	1973-74	1976-77	1979-80	1982-83	1985-86
Réseau public	92 263	107 095	97 113	74 879	47 764
Réseau privé	7 867	6 133	5 075	2 824	2 377
Ensemble	100 130	113 228	102 188	77 703	50 141
% du privé	7,9	5,4	5,0	3,6	4,7

En 1985-86 donc, 18,4 % des jeunes Québécoises et Québécois inscrits au secteur général de l'enseignement secondaire fréquentaient une institution privée contre 4,7 % pour leurs confrères et consoeurs du secteur professionnel. Rappelons que dans le réseau privé, ces deux types d'enseignement sont généralement donnés dans des institutions distinctes.

Les figures 2 et 3 (pages suivantes) illustrent les données qui précèdent. L'écart entre les deux courbes de la figure 2 représente la clientèle du secteur général du réseau privé; malgré une diminution marquée de l'ensemble des effectifs, la clientèle du réseau privé s'accroît régulièrement. La figure 3 trace l'évolution de la proportion respective des élèves des secteurs général et professionnel fréquentant le réseau privé. Cette proportion croît de façon régulière et inquiétante dans le cas du secteur général.

Quelle sera la situation en l'an 2000? Il est certain que celle-ci dépendra de nombreux facteurs sociaux, politiques et économiques. Sans nous livrer à une analyse prévisionnelle, on doit constater que la tendance à la privatisation de l'enseignement secondaire général est claire. Si cette tendance se maintient, en l'an 2000, c'est près du tiers des élèves du secteur général qui pourraient fréquenter le réseau privé (Figure 4). La levée, par le présent gouvernement libéral, du moratoire adopté par le gouvernement du PQ en 1976 et qui avait eu pour effet de diminuer légèrement la croissance du réseau privé, jointe à l'accroissement du financement public auront sans doute pour effet de relancer le réseau privé. Dans un tel contexte, il n'est sûrement pas exagéré d'affirmer que l'enseignement secondaire public est menacé et le rôle de l'école, tel que voulu par la réforme des années soixante, remis en question. Nous reviendrons sur cette question au chapitre IV.

FIGURE 2

Évolution des effectifs du secondaire général des réseaux public et privé, 1973-74 à 1985-86

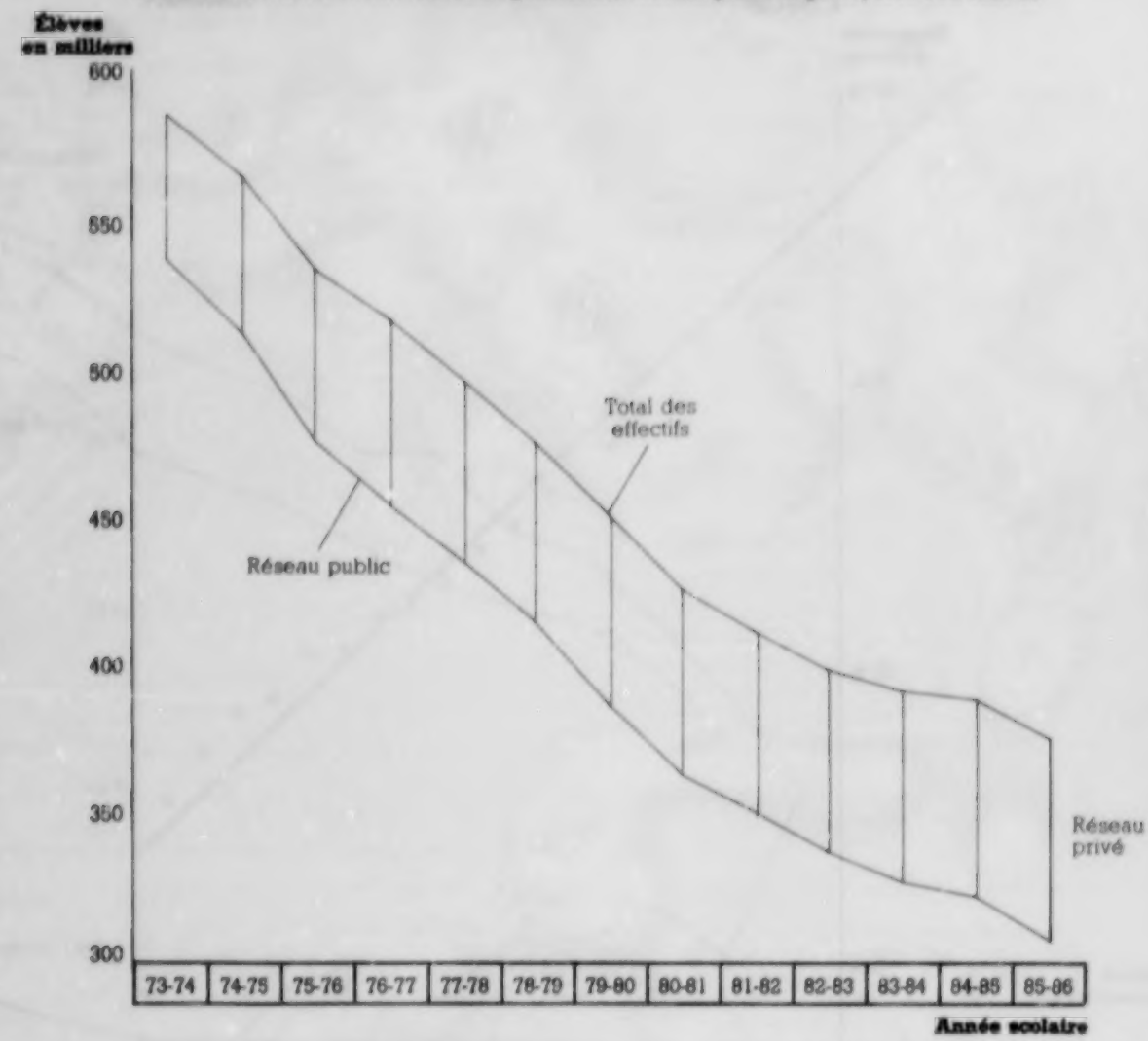


FIGURE 3

Proportion des élèves fréquentant le réseau privé selon le secteur d'enseignement, 1973-74 à 1984-85

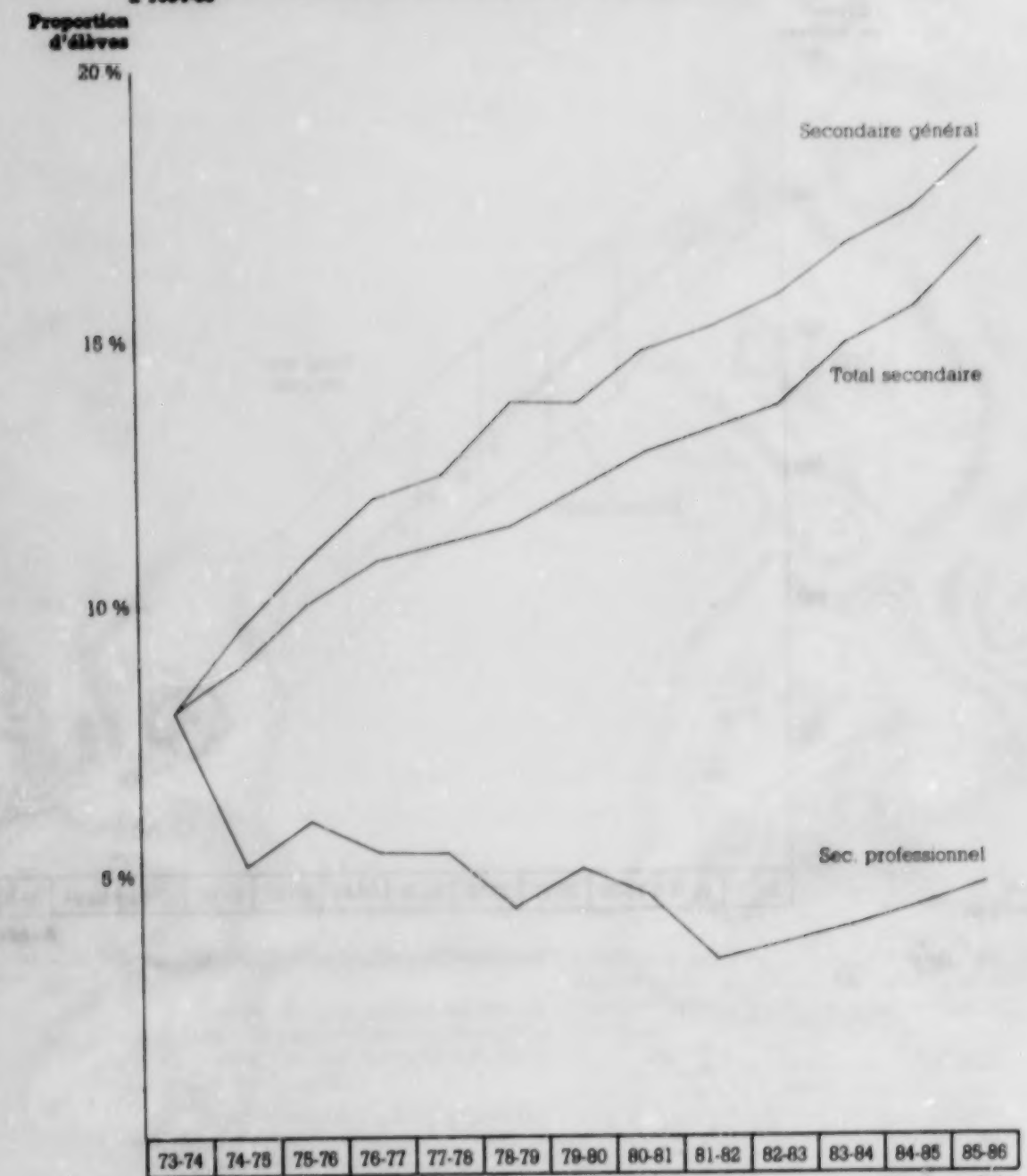
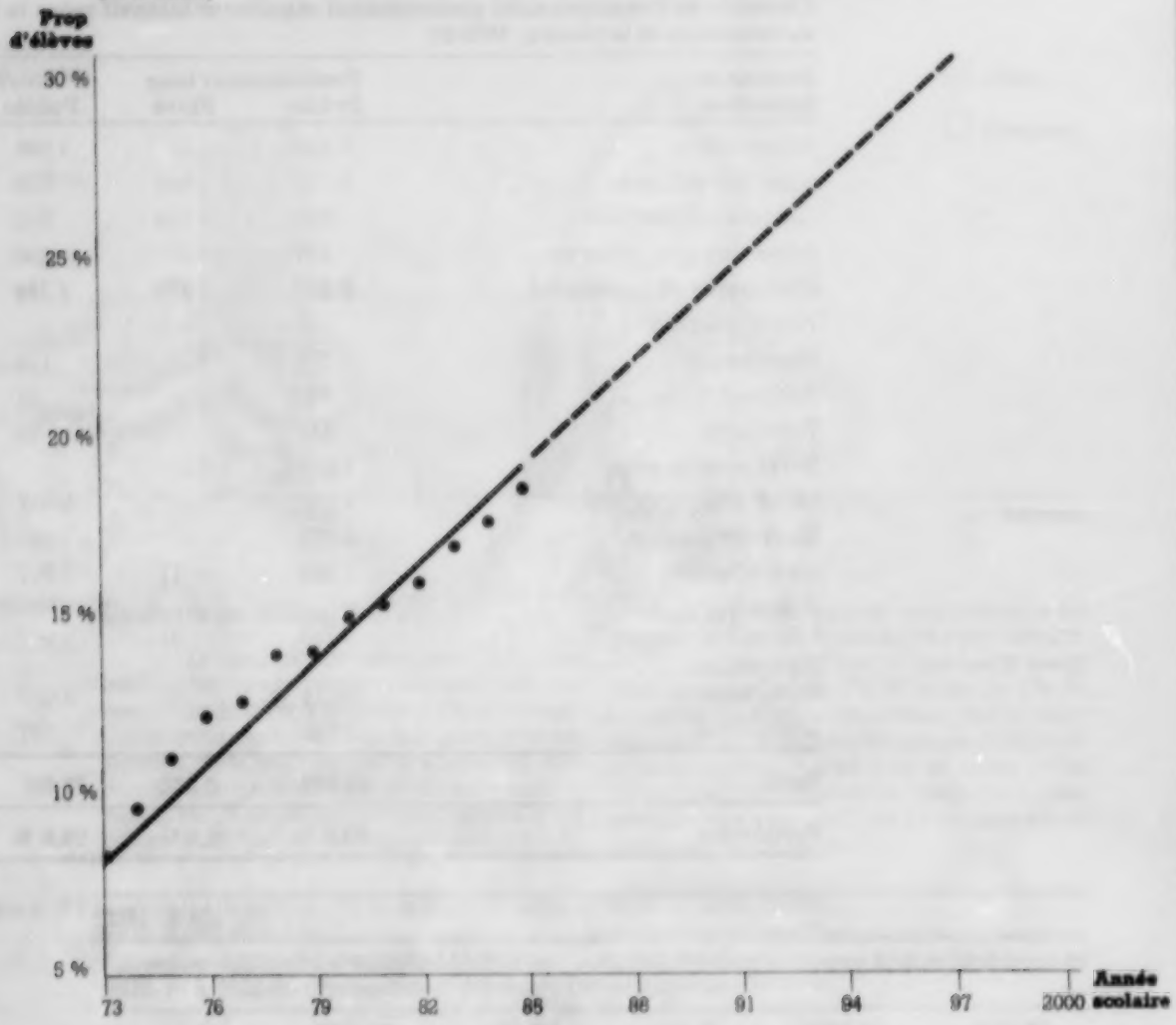


FIGURE 4

Proportion des élèves du secondaire *général* fréquentant le réseau privé, 1973-74 à l'an 2 000 (Prévisions)



L'enseignement secondaire professionnel

Étant donné la place importante et le rôle spécifique de l'enseignement secondaire professionnel, il importe de s'attarder à une analyse plus fine du rôle du réseau privé dans ce secteur.

Jusqu'à récemment, l'école secondaire offrait deux types de formation professionnelle.[3] Une formation courte ne conduisant pas à une qualification reconnue et débutant dès la deuxième secondaire et une formation longue préparant à des fonctions d'employés qualifiés. Dans le premier cas, comme plusieurs études l'ont démontré (CEQ, 1974; Hardy, 1981), la clientèle est très majoritairement composée de jeunes de milieu ouvrier en situation d'échec scolaire. Le professionnel long recrute aussi principalement des enfants de milieu populaire, mais il ne s'agit pas surtout d'une orientation par l'échec.

Une multitude de programmes d'études est offerte à la fois pour la formation courte et pour la formation longue. Le Tableau VI présente les différents secteurs de l'enseignement professionnel court et long pour 1985-86. Chaque secteur offre plusieurs programmes d'études. Ainsi, le secteur commerce et secrétariat comprend plus d'une douzaine de programmes tels commis de bureau, réceptionniste-téléphoniste, secrétaire juridique, commis en fiscalité, etc. Ce tableau indique également le nombre d'élèves inscrits dans les dif-

TABLEAU VI

Clientèle de l'enseignement professionnel régulier et intensif selon le secteur de formation et le réseau, 1985-86

Secteur de formation	Professionnel long		Professionnel court	
	Public	Privé	Public	Privé
Alimentation	2 228	—	1 998	—
Soins esthétiques	5 002	914	608	—
Couture-habillement	593	139	543	—
Protection serv. bâtiment	135	—	306	—
Commerce et secrétariat	***8 303***	***1 175***	***1 149***	***24***
Arts appliqués	183	—	—	—
Imprimerie	791	—	179	—
Agrotechnique	331	—	52	—
Foresterie	442	—	79	—
Service de la santé	1 056	—	—	—
Meuble et construction	1 590	—	2 917	—
Électrotechnique	3 073	—	149	—
Hydrothermie	1 368	17	1 707	18
Dessin technique	753	31	—	—
Équipement motorisé	6 124	52	3 567	7
Mécanique	1 837	—	587	—
Total	**33 809**	**2 328**	**12 811**	**49**
Proportion	**93,6 %**	**6,4 %**	**99,6 %**	**0,4 %**

férents profils de formation longue et courte selon le réseau d'enseignement.

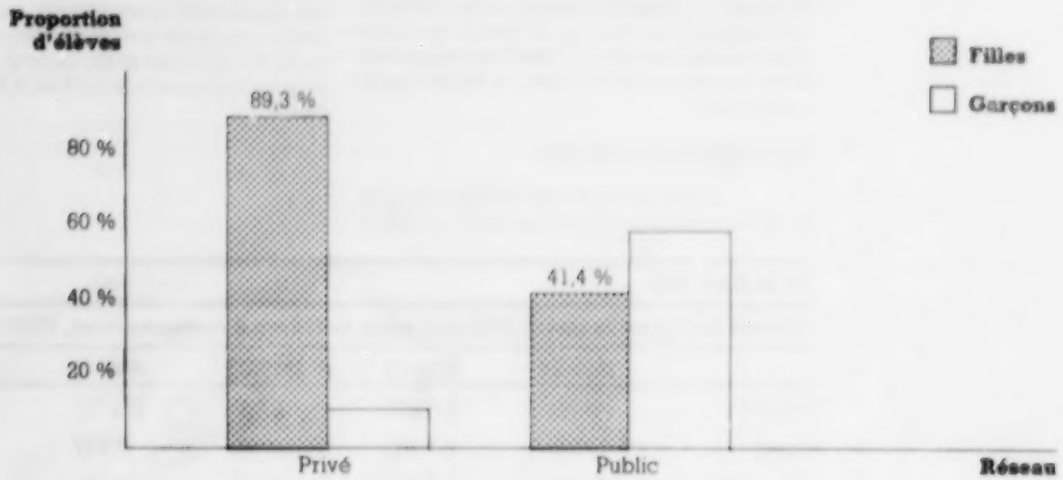
On constate que l'enseignement professionnel court est pour ainsi dire absent du réseau privé. Ce dernier n'accueille en effet que 0,4 % de l'ensemble de cette clientèle. C'est donc le réseau public qui assume la presque totalité de l'enseignement professionnel court.

En enseignement professionnel long, on retrouve 6,4 % de la clientèle au réseau privé. La lecture du Tableau VI révèle toutefois que cette clientèle est essentiellement concentrée dans deux secteurs de formation (soins esthétiques et commerce- secrétariat) qui accueillent à eux seuls 90 % des inscrits. On sait que ces programmes sont les moins coûteux en équipements et en ressources humaines.

Autre particularité de l'enseignement professionnel privé: il accueille essentiellement des filles. Alors que le secondaire professionnel public accueille une proportion un peu moins grande de filles que de garçons (41,4 % contre 58,6 %) le réseau privé compte 89,3 % de filles (Figure 5).

FIGURE 5

Proportion des élèves du secondaire professionnel selon le sexe, par réseau, 1985-86



L'enfance en difficulté

Depuis de nombreuses années, l'école québécoise offre des services particuliers aux élèves rencontrant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Ces difficultés peuvent être légères ou graves et les services sont offerts soit à l'intérieur de la classe régulière, soit en classes spéciales. Au début des années quatre-vingt, le MEQ a adopté une politique d'intégration des enfants en difficulté selon le principe voulant que la fréquentation de la classe régulière soit le meilleur moyen d'assurer l'intégration sociale des jeunes en difficulté.

Le Tableau VII nous indique que le réseau privé accueille depuis 1979-80, moins de 2 % de l'ensemble des élèves identifiés selon l'une ou l'autre des catégories de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.[4] C'est donc au réseau public qu'incombe la responsabilité de l'intégration scolaire et sociale des jeunes en difficulté. Il lui en coûte annuellement environ 250 millions $.

TABLEAU VII

Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage selon le réseau d'enseignement de 1973-74 à 1985-86 (Préscolaire, primaire et secondaire)

	1973-74	1976-77	1979-80	1982-83	1985-86
Public	72 398	102 266	101 051	92 174	110 054
Privé	3 624	951	1 536	1 655	1 754
Ensemble	76 022	103 214	102 587	93 829	111 808
% du privé	4,8	0,9	1,5	1,8	1,6

Il nous faut ici préciser que les élèves en difficulté inscrits au réseau privé ne fréquentent pas les institutions de formation générale. Ce sont des enfants en difficulté grave qui sont accueillis par des institutions spécialisées lorsque la commission scolaire n'est pas en mesure d'offrir les services exigés. Les personnels de ces institutions travaillent dans des conditions extrêmement difficiles. Ce sont eux qui portent le fardeau quotidien du refus de l'État de répondre adéquatement aux besoins de ces jeunes.

Les classes d'accueil et de francisation

L'obligation faite par la loi 101 aux personnes immigrant au Québec d'envoyer leurs enfants à l'école française et l'arrivée d'un nombre croissant de familles immigrantes a conduit à la création de classes d'accueil et de francisation. En 1984-85 on comptait 4 422 élèves inscrits à de telles classes, en totalité dans le réseau public.

L'enseignement collégial

Le Tableau VIII présente l'évolution des effectifs de l'enseignement collégial régulier depuis 1973-74. On y constate que la fréquentation des collèges a connu un accroissement important au cours des 12 dernières années, une amélioration du taux de fréquentation a, jusqu'à récemment, compensé la baisse des effectifs due à la dénatalité. La croissance du réseau privé a été toutefois plus grande que celle du réseau public (67,5 % contre 48,2 %). La part du réseau privé s'est ainsi légèrement accrue passant de 11,1 % en 1973-74 à 12,6 % en 1985-86.

TABLEAU VIII

Effectif de l'enseignement collégial selon le réseau d'enseignement, 1973-74 à 1985-86

	1973-74	1976-77	1979-80	1982-83	1985-86
Public	96 154	107 650	119 405	133 119	138 760
Privé	11 922	14 753	14 895	16 837	19 973
Ensemble	107 076	122 403	134 300	149 956	158 733
% du privé	11,1	12,1	11,1	11,2	12,6

La Figure 6 (page suivante) trace un portrait plus précis de cette réalité. L'augmentation des effectifs de l'ensemble est moins importante à compter de 1983-84 (courbe du haut) et on observe même une légère baisse de clientèle dans le réseau public (courbe du bas). La différence entre les deux courbes s'accroît à compter de 1980-81, illustrant la croissance continue du réseau privé depuis lors. La montée vertigineuse des deux courbes entre 1976-77 et 1977-78 s'explique par l'accès aux collèges de la double promotion découlant de la suppression de la 7ème année du primaire en 1971.

Cette donnée générale masque toutefois, comme au secondaire, un phénomène contradictoire mais contraire à celui observé à cet ordre d'enseignement. Au collégial c'est le secteur professionnel du réseau privé qui est en pleine expansion.

TABLEAU IX

Effectif de l'enseignement collégial général selon le réseau d'enseignement, 1973-74 à 1985-86

	1973-74	1976-77	1979-80	1982-83	1985-86
Public	50 159	55 944	57 397	64 561	70 899
Privé	9 003	10 576	9 695	10 848	11 240
Ensemble	59 162	66 520	67 092	75 409	82 139
% du privé	15,2	15,9	14,5	14,4	13,7

Comme le révèle la lecture du Tableau IX, la proportion des élèves du secteur général fréquentant le réseau privé a connu une légère diminution durant la période considérée, passant de 15,2 % à 13,7 %. Par contre la proportion de ceux inscrits à l'enseignement professionnel privé a presque doublé, passant de 6,1 % en 1973-74 à 11,4 % en 1985-86 (Tableau X).

FIGURE 6

Évolution des effectifs de l'enseignement collégial des réseaux public et privé, 1973-74 à 1985-86

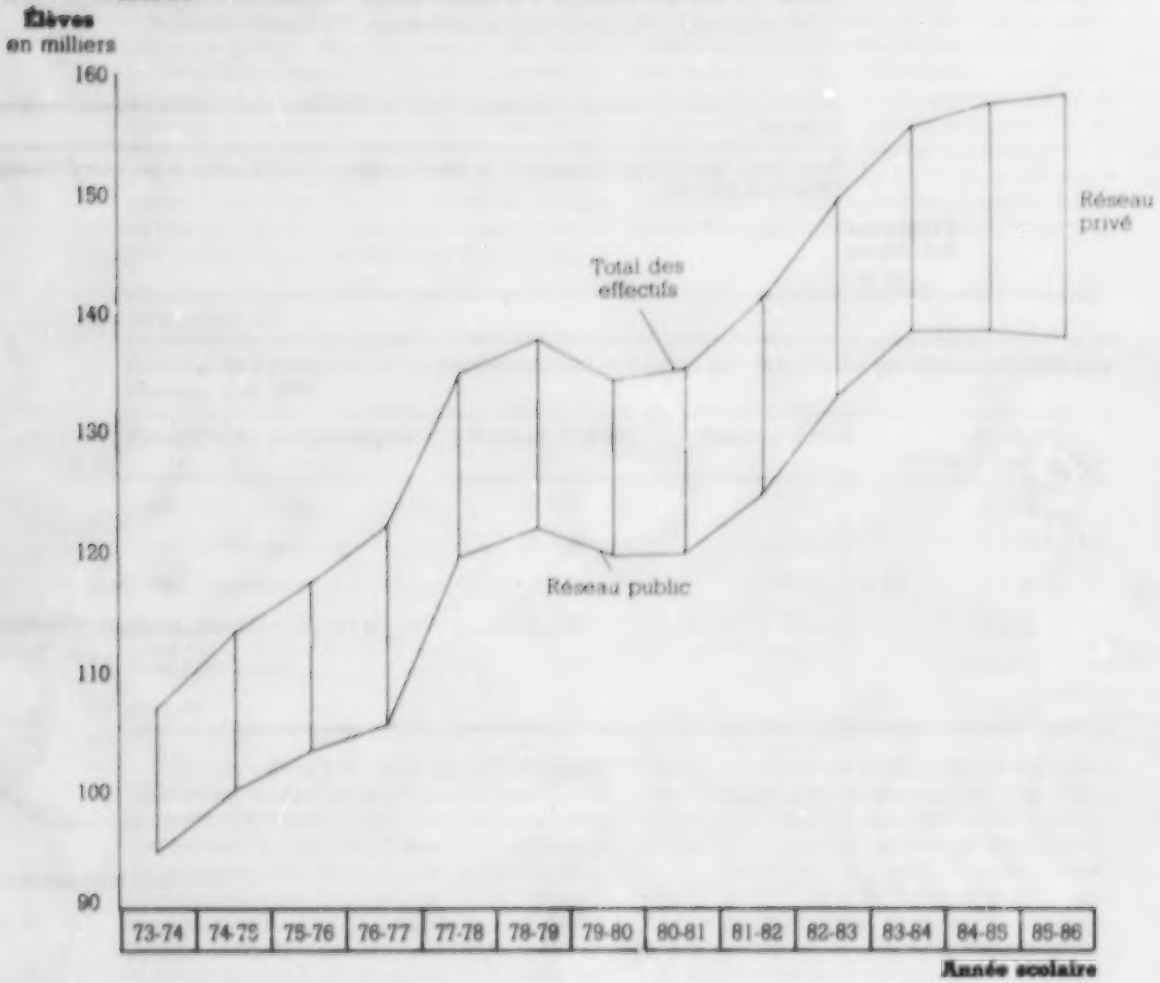


TABLEAU X

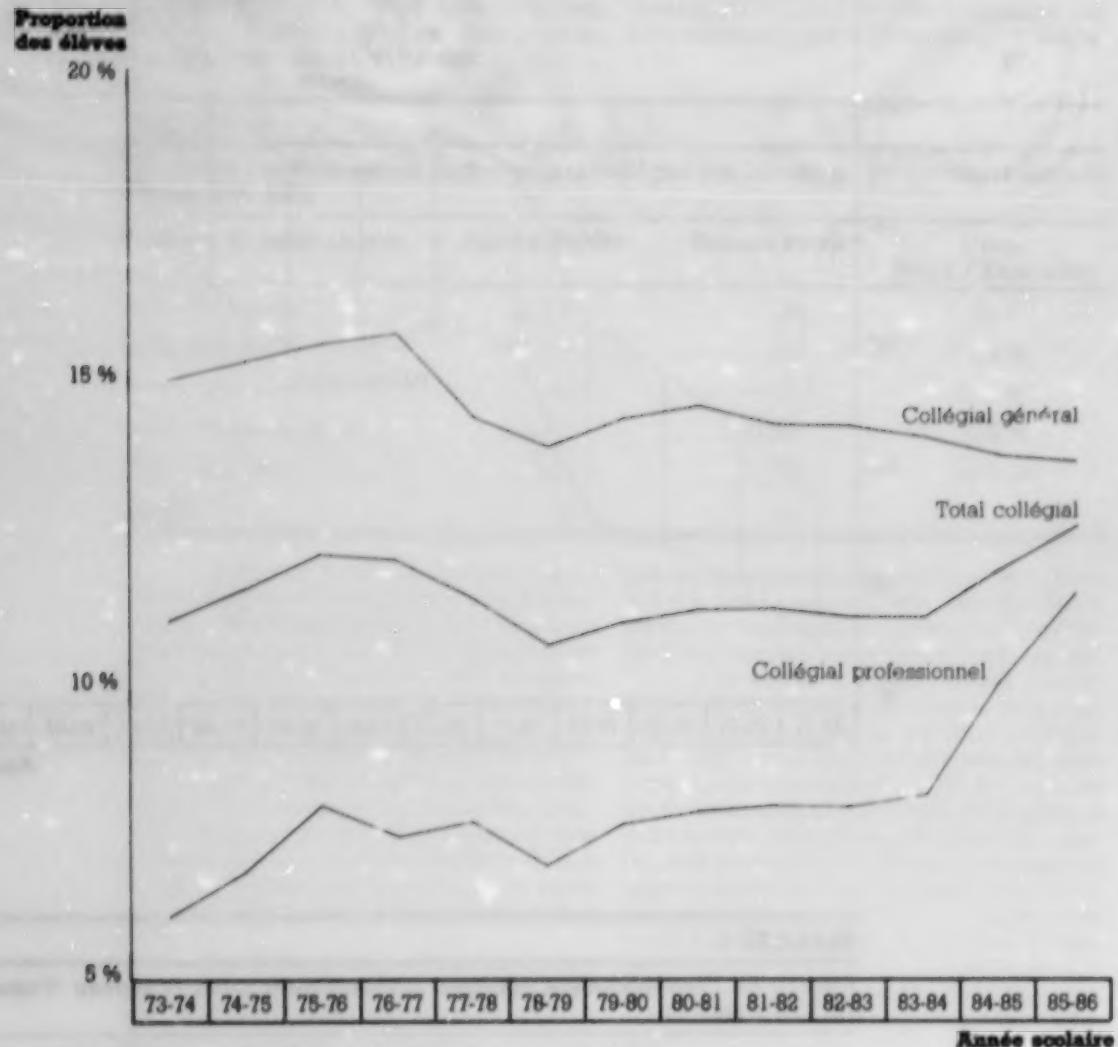
Effectif de l'enseignement collégial professionnel selon le réseau d'enseignement, 1973-74 à 1985-86

	1973-74	1976-77	1979-80	1982-83	1985-86
Public	44 995	51 706	62 008	68 558	67 861
Privé	2 919	4 177	5 200	5 989	8 733
Ensemble	47 914	55 883	67 208	74 547	76 594
% du privé	6,1	7,5	7,7	8,0	11,4

La Figure 7 nous indique que la part du réseau privé dans le secteur de l'enseignement professionnel collégial s'est accrue très rapidement depuis 1983-84. On note une tendance à la hausse depuis 1979-80, mais celle-ci était faible jusqu'au point de rupture que représente l'année 83-84. La pente négative des courbes entre 1976-77 et 1978-79 s'explique par le fait que ce sont principalement les collèges publics qui ont accueilli le surplus passager de clientèle généré par la double promotion.

FIGURE 7

Proportion des élèves fréquentant le réseau collégial privé selon le secteur d'enseignement, 1973-74 à 1985-86



Cette croissance très rapide observée depuis 1983-84 s'explique par divers facteurs. On a vu, par exemple, depuis cette date se multiplier le nombre d'écoles spécialisées offrant des programmes courts (attestations ou certificats). On en compte aujourd'hui près d'une trentaine, principalement dans des domaines liés à l'informatique (Voir Annexe C). Ces entreprises sont soustraites aux exigences du régime pédagogique qui régit la formation dans les collèges publics et privés subventionnés. Elles reçoivent néanmoins une aide indirecte de l'État grâce aux bourses consenties aux étudiantes et aux étudiants - bourses qui tiennent compte des frais de scolarité exigés - et aux programmes fédéraux de soutien à la formation.

Le fait que plusieurs programmes de formation professionnelle ne soient offerts que par le réseau privé est un autre facteur à considérer. Au collégial, les programmes du secteur professionnel sont regroupés en cinq familles. Le Tableau XI présente le nombre d'élèves inscrits dans les diverses familles pour chacun des réseaux. Le réseau privé accueille une proportion importante de la clientèle en arts appliqués (36,5 %), en techniques humaines (19,1 %) et en techniques d'administration (12,6 %). On retrouve par contre peu d'élèves en techniques biologiques (1,2 %) et en techniques physiques (5,4 %). Dans l'ensemble, la clientèle du secteur professionnel privé est composée à 77 % de filles.

TABLEAU XI

Effectif de l'enseignement professionnel collégial par famille de programmes selon le réseau, aut. 1985

Familles de programmes	Réseau Public	Réseau Privé	Prop. Privé / Ensemble
Tech. biologiques	13 270	164	1,2 %
Tech. physiques	16 698	957	5,4 %
Tech. humaines	7 743	1 830	19,1 %
Tech. d'administration	25 033	3 597	12,6 %
Arts appliqués	3 557	2 043	36,5 %
Autres	72	142	—

Le réseau public offre un choix parmi plus de 130 programmes alors qu'on compte seulement 30 programmes différents au réseau privé. Il ne saurait donc être question de nous livrer à une analyse exhaustive de la fréquentation de chacun de ces programmes. Notons toutefois que les programmes les plus fréquentés au réseau privé sont, dans l'ordre: secrétariat (1 602 inscrits), dessin de la mode (632 inscrits), mise en marché de la mode (626 inscrits), agents de pastorale (600 inscrits) et techniques de vêtement féminin (596 inscrits). À eux seuls, ces cinq programmes accueillent 40 % de la clientèle régulière du privé professionnel. Or, à l'exception du programme de secrétariat, les quatre autres programmes ne sont offerts par aucun collège public.

Il est d'ailleurs beaucoup plus facile pour un collège privé d'obtenir l'autorisation d'ouvrir un nouveau programme. Les exigences sévères appliquées par la direction de l'enseignement collégial aux demandes des collèges publics ne sont pas appliquées aux collèges privés. Ces derniers obtiennent leur autorisation de la direction de l'enseignement privé. Par exemple, à Québec, le cégep François-Xavier Garneau avait demandé l'autorisation d'ouvrir un programme de techniques de recherche, enquête et sondage. La DGEC a jugé que ce programme ne répondait pas à un besoin réel et le cégep a essuyé un refus. Le collège Mérici obtenait un peu plus tard de la direction de l'enseignement privé l'autorisation d'ouvrir ce même programme.

Finalement, la nouvelle entente Canada-Québec (86-89) concernant la formation de la main-d'oeuvre pourrait favoriser un plus grand développement du réseau privé. Les institutions privées déclarées d'intérêt public ou reconnues pour fins de subventions ont désormais accès aux subventions versées dans le cadre de cette entente car on y précise qu'une « administration scolaire publique désigne un établissement public de formation ou tout autre établissement de formation financé à plus de 50 % par le Québec ». Les autres établissements privés sont également admissibles dans le cadre de l'accueil de stagiaires. Auparavant, sauf exception, les institutions publiques, seules, mettaient sur pied les programmes nécessaires à la formation de la main-d'oeuvre (JCEA, 1987).

Les différences régionales

L'enseignement privé est principalement un phénomène urbain. C'est ce qu'indique le Tableau XII qui est illustré plus en détail par les Figures 8, 9 et 10.

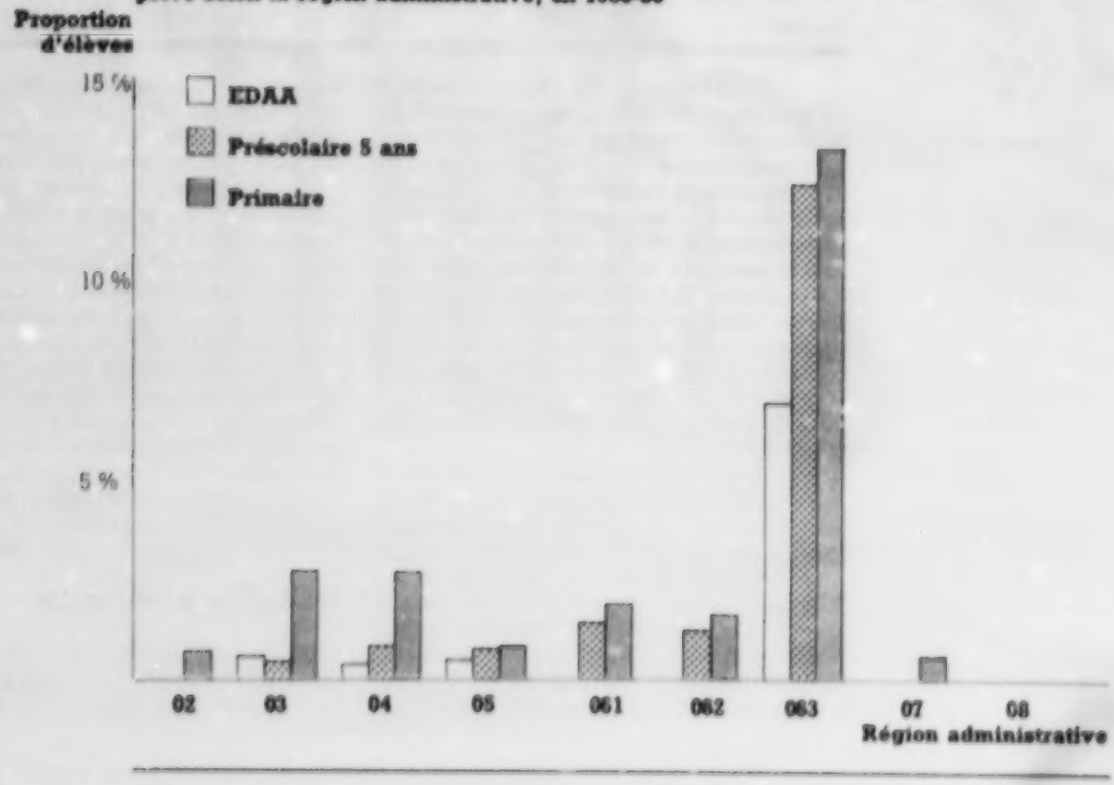
TABLEAU XII

Effectif des réseaux public et privé selon la région administrative, 1985-86

Région administrative		Préscolaire 5 ans		Primaire		Secondaire général		Secondaire prof.		EDAA (F.Pr. Sec.)		Collégial gén.		Collégial prof.	
		Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
010	Bas St-Laurent-Gaspésie	3 526	–	19 315	–	13 772	–	1 766	–	5 656	–	2 360	–	4 285	–
020	Saguenay–Lac-St-Jean	5 713	–	28 864	210	17 190	1 526	2 838	–	5 780	–	3 412	–	5 264	68
030	Québec	15 279	92	81 156	2 358	48 679	12 650	8 473	235	18 023	115	10 901	2 922	11 725	1 795
040	Trois-Rivières	7 193	48	36 681	992	20 353	6 217	3 720	338	6 209	15	4 559	473	4 950	258
050	Estrie	3 869	23	20 005	141	10 944	4 327	2 628	100	4 428	9	2 832	470	3 020	–
061	Mtl-Nord	13 149	176	68 707	1 347	42 963	6 162	6 904	61	16 920	–	6 005	520	5 505	–
062	Mtl-Sud	16 659	178	89 144	1 455	52 040	12 430	8 334	286	20 925	–	10 211	–	7 397	–
063	Mtl Ile	14 654	2 110	87 368	13 242	66 854	23 653	9 111	1 327	21 410	1 615	26 311	6 855	19 782	6 612
070	Outaouais	3 046	–	20 595	13	14 559	1 573	1 827	30	4 048	–	2 199	–	1 887	–
080	Abitibi-Témiscamingue	2 731	–	14 093	–	10 442	–	1 356	–	4 176	–	1 117	–	1 500	–
090	Côte-Nord	1 732	–	9 705	–	6 165	306	637	–	2 475	–	870	–	1 058	–
100	Nouveau-Québec	294	–	2 362	–	1 219	–	26	–	4	–	–	–	–	–

FIGURE 8

Proportion des élèves du préscolaire 5 ans, du primaire et de l'EDAA, fréquentant le réseau privé selon la région administrative, en 1985-86

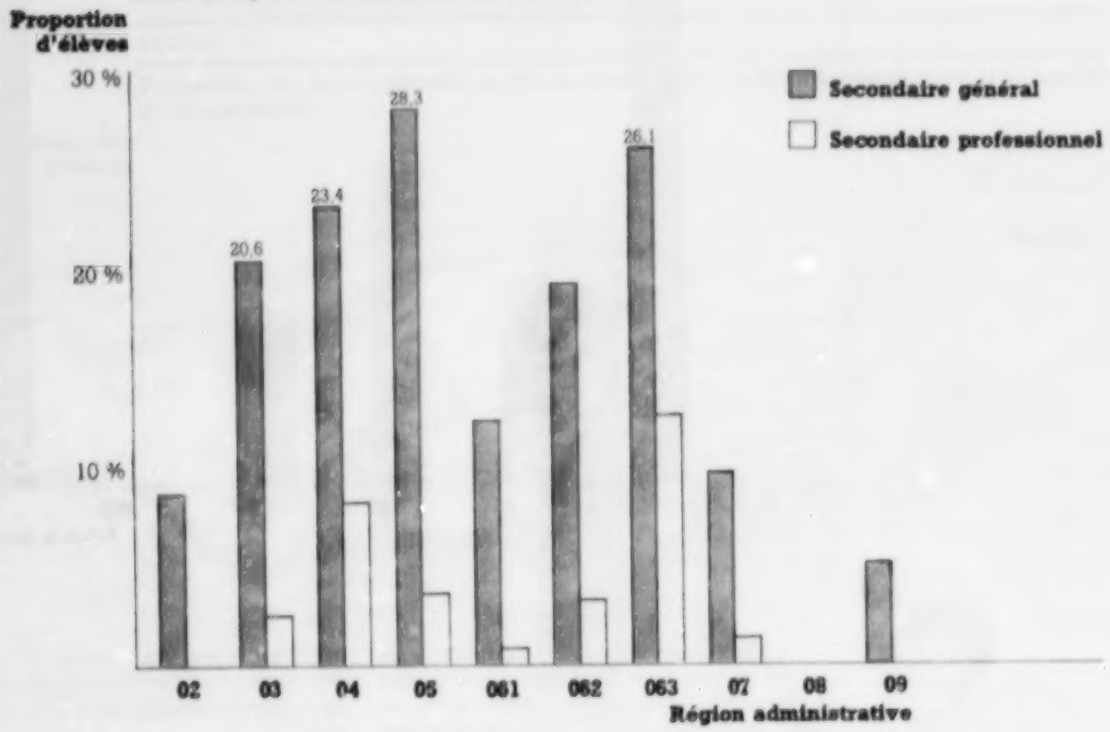


L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire du réseau privé sont concentrés sur l'Île de Montréal. La proportion des élèves du primaire privé est de près de 15 % dans cette région, alors qu'elle n'atteint pas 3 % dans les autres régions urbaines. Nous avons déjà souligné l'importance des écoles ethniques à cet ordre d'enseignement; on ne sera pas surpris de constater que celles-ci sont fortement concentrées dans la région montréalaise.

La Figure 9 représente la proportion des élèves du secondaire général et professionnel fréquentant le réseau privé dans chaque région en 1985-86. Dans les quatre grandes régions urbaines cette proportion dépasse 20 % pour l'enseignement général. La région de l'Estrie vient en tête avec 28,3 %, celle de l'Île de Montréal suit avec 26,1 %, puis viennent Trois-Rivières avec 23,4 % et Québec avec 20,6 %. Quant à l'enseignement professionnel privé, il est fortement concentré sur l'Île de Montréal qui à elle seule accueille plus de la moitié de l'ensemble de la clientèle de ce secteur. À l'exception de la région de Trois-Rivières, et bien entendu de l'Île de Montréal, les effectifs de l'enseignement professionnel privé n'atteignent pas 4 % dans les autres régions.

FIGURE 9

Proportion des élèves du secondaire général et professionnel, fréquentant le réseau privé selon la région administrative, en 1985-86

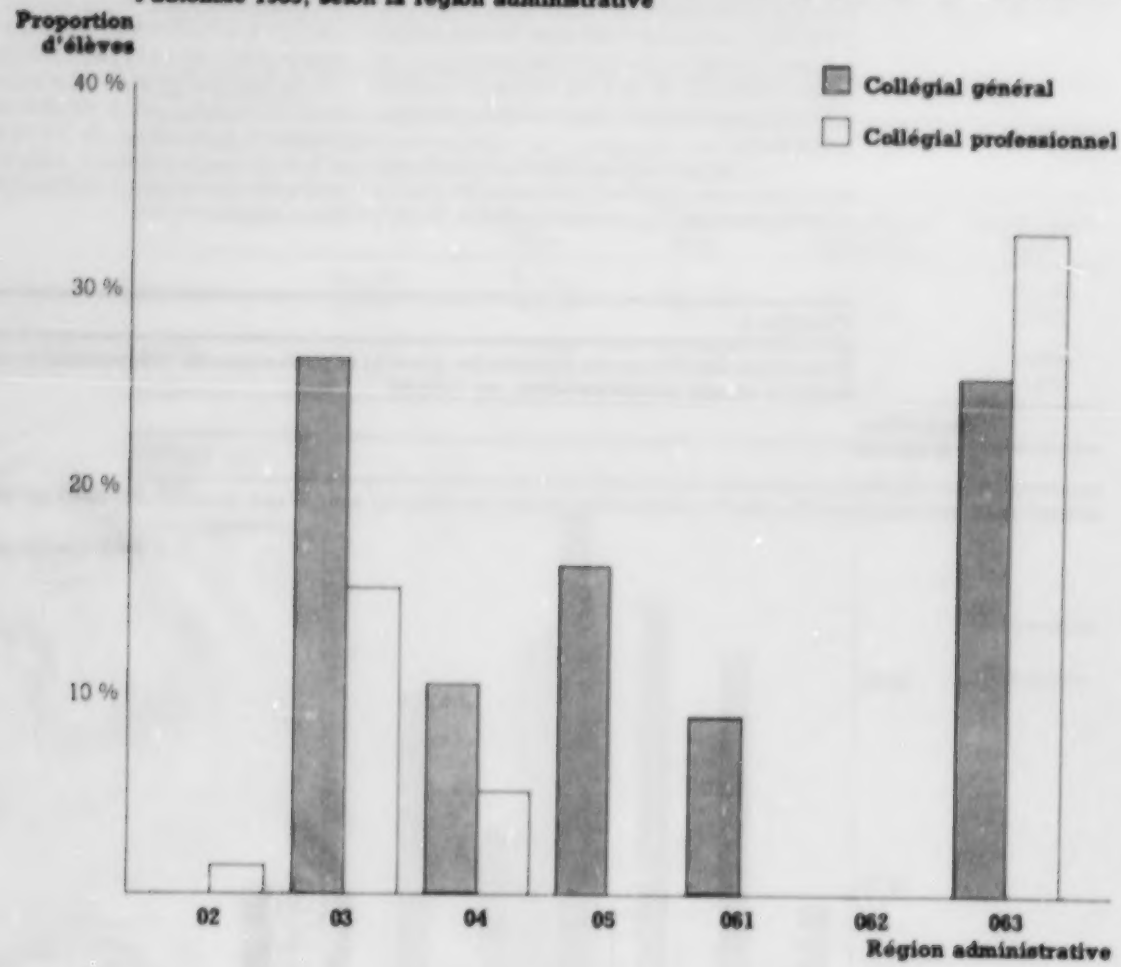


Au collégial, la présence d'une institution dans une région donnée ne signifie pas qu'elle recrute sa clientèle dans cette même région, étant donné la grande mobilité des étudiantes et des étudiants. La Figure 10 nous indique néanmoins que l'enseignement professionnel privé collégial est fortement concentré sur l'Île de Montréal; on y retrouve en effet plus de 75 % des effectifs. Québec est la seule autre région qui recrute une proportion significative de cette clientèle.

Quant à l'enseignement général du réseau privé il est presque exclusivement concentré dans les grandes régions urbaines. Dans les régions de Québec et de l'Île de Montréal, c'est plus de 25 % des élèves du général qui se retrouvent au privé; cette proportion est d'un peu plus de 16 % en Estrie, et de 10 % en Mauricie. Dans les autres régions, le réseau privé est soit absent, soit de moindre importance.

FIGURE 10

Proportion des élèves du collégial général et professionnel, fréquentant le réseau privé à l'automne 1985, selon la région administrative



Ces données ne permettent toutefois pas de saisir les particularités de chaque région ou de chaque ville. Dans certains quartiers des grandes villes, par exemple, on peut estimer qu'une majorité des jeunes fréquente le secondaire privé. Dans certaines petites villes de province, la proportion de jeunes inscrits à l'école privée locale est beaucoup plus importante que ne le révèle la moyenne régionale. Une analyse plus fine serait nécessaire à une meilleure connaissance de ces phénomènes.

Les différences linguistiques

Le Tableau XIII donne l'effectif des réseaux public et privé selon la langue d'enseignement pour le préscolaire, le primaire et le secondaire. La Figure 11 représente la proportion des élèves inscrits au réseau privé par rapport à l'ensemble selon la langue d'enseignement.

On constate que le secteur francophone compte une proportion beaucoup plus importante de jeunes au réseau privé que le secteur anglophone. C'est pour l'enseignement secondaire général que la différence est la plus marquée. En effet, 19,4 % des jeunes francophones inscrits au secondaire général fréquentent une institution privée contre 12 % chez les jeunes anglophones.

Comment expliquer cette réalité? Exprimerait-elle une moins grande confiance des francophones envers leur système public? Est-elle plutôt l'expres-

sion d'une conception plus élitiste de l'éducation chez ces derniers? Quoi qu'il en soit, on ne peut oublier les facteurs historiques dans cette explication. Le rapport Parent notait en effet que, au début des années soixante, l'enseignement privé était « beaucoup moins important dans le secteur protestant que dans le secteur catholique français » (Tome IV, p. 213). Cette différence semble s'être maintenue jusqu'à nos jours.

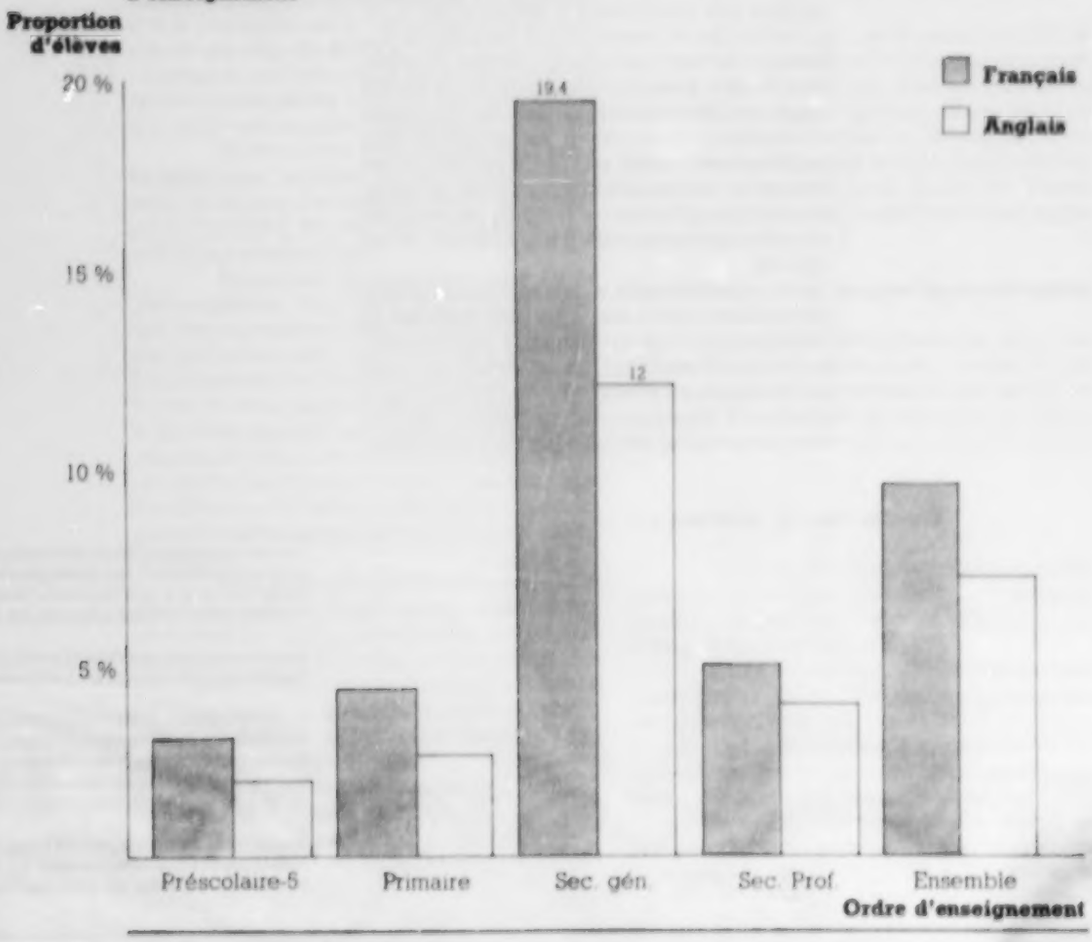
TABLEAU XIII

Effectif de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, selon la langue d'enseignement et le réseau, 1985-86

Langue d'ens.	Réseau	Prés. 5 ans Rég.	Primaire Rég.	Sec. général Régulier	Secondaire Prof.
Français	Public	81 039	434 593	259 761	42 134
	Privé	2 470	18 504	62 242	2 157
Anglais	Public	7 406	50 586	45 419	5 486
	Privé	157	1 251	6 202	220

FIGURE 11

Proportion des élèves inscrits au réseau privé selon l'ordre d'enseignement et la langue d'enseignement



Une reprivatisation de l'éducation

À tous les ordres d'enseignement, le réseau privé est en pleine croissance. Croissance telle que l'on estime à près de 2 000 le nombre de postes d'enseignement perdus entre 1971-72 et 1984-85 dans les écoles publiques au profit du réseau privé (FCE, 1985).

L'augmentation est particulièrement marquée dans les cas de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement collégial professionnel. Près de 60 % de la clientèle du réseau privé se retrouve d'ailleurs au secondaire général. Aujourd'hui, les jeunes qui reçoivent cette formation fréquentent l'école privée dans une proportion comparable à celle qui prévalait avant la réforme des années soixante.

Cette popularité grandissante de l'école privée ne saurait être expliquée rapidement, comme le font certains, en pointant du doigt les difficultés de l'école publique tout en vantant la qualité supérieure de l'école privée. L'école publique doit affronter certains problèmes, c'est vrai. Cela n'est ni nouveau, ni catastrophique. On a plutôt l'impression comme le souligne Antoine Baby que l'on est « en train de décrier l'école publique pour pouvoir mieux la démolir » (1987, p. 13).

D'autres facteurs valent d'être rappelés. À la faveur de la crise, la privatisation devient un slogan, voire le coeur d'une idéologie portée par les intérêts dominants; l'école n'y échappe pas. Crise de l'emploi également; d'où une concurrence plus grande dans l'accès au travail qualifié, bien payé et valorisé. On tient à conserver pour ses enfants les avantages que procurent le diplôme, l'héritage ou le capital. L'école privée est perçue comme un outil fort utile à l'atteinte de ces objectifs.

Comme nous le verrons au prochain chapitre, par la sélection qu'elle exerce, tout particulièrement au secondaire, l'école privée contribue à cette reproduction des privilèges. D'une part, on retrouve une école qui sélectionne ses élèves, de l'autre, l'école de tout le monde, avec ses obligations et ses devoirs envers tous les jeunes et qui se voit livrée à la vindicte publique.

1. Sauf mention contraire, toutes les données des tableaux et des figures de ce chapitre proviennent des statistiques officielles du ministère de l'Éducation et de la Direction de l'enseignement collégial. On peut consulter la bibliographie pour plus de détails.

2. Depuis lors, les statistiques officielles ne précisent pas la proportion des élèves du préscolaire qui sont à temps plein.

3. Les nouveaux régimes pédagogiques ont transformé cette réalité par l'introduction de cheminements particuliers en formation de base et d'un certificat d'études professionnelles en remplacement du professionnel court. Ces changements n'ont toutefois pas de conséquences sur la période considérée ici puisqu'ils ont débuté en 1985-86.

4. Un nombre beaucoup plus important d'élèves rencontrent des difficultés scolaires, soit de façon passagère, soit dans certaines disciplines, ils ne sont toutefois pas inclus dans l'enfance en difficulté.

Chapitre deux

L'école privée, l'État et l'intérêt public

À Québec, l'école privée a une longue histoire. Certaines institutions, qui offrent encore aujourd'hui des services d'enseignement, furent fondées dès le XVIIIe siècle. La fondation du collège des Jésuites remonte même à 1635. Ces institutions ont assumé pendant plus de deux siècles l'essentiel de la formation secondaire et collégiale.

Jusqu'à la réforme des années soixante, les collèges classiques ont formé les élites traditionnelles qui dirigèrent le Québec. Alors que la grande majorité des pays occidentaux s'était dotée depuis le début du XXe siècle d'un véritable système public d'éducation, les Québécoises et les Québécois n'avaient encore accès, pour la majorité, qu'à l'enseignement primaire. Les plus fortunés et quelques autres accédaient à ces collèges privés dont la formation classique se donnait à l'écart de la modernité.

Certes, l'Église a largement contribué, par la création et le maintien de ces institutions, à la survivance et à la propagation de la culture française en terre d'Amérique. Mais elle sera aussi, par son opposition à « l'étatisation » de l'éducation et par les rapports étroits qu'elle a entretenus avec le pouvoir duplessiste, un frein à la modernisation exigée de toutes parts.

Encore faudra-t-il prévoir diverses formules transitoires pour permettre, en quelques années seulement, le passage d'un système privé à un système public d'éducation. Si la révolution fut « tranquille », elle n'en fut pas moins radicale.

Aujourd'hui, l'enseignement privé est en pleine expansion; nous l'avons vu au chapitre précédent. Dans ce deuxième chapitre, nous nous attarderons plus particulièrement à son financement public. Ce financement est loin d'être négligeable. En 1986-87, le budget de l'enseignement privé préuniversitaire, selon le document explicatif des crédits gouvernementaux, atteignait 284 millions de dollars. La très grande majorité des établissements privés des ordres secondaire et collégial sont déclarés « d'intérêt public », ce qui les rend admissibles à d'importantes subventions gouvernementales.

Nous présenterons d'abord les principales dispositions légales et réglementaires régissant les écoles privées. Suivront quelques données sur l'ampleur de leur financement public aux divers ordres d'enseignement; un coup d'oeil sur la situation prévalant dans les autres provinces canadiennes mettra en relief la générosité de l'État québécois à ce chapitre. Finalement, nous interrogerons le rôle que jouent les institutions privées, à la lumière des grandes orientations données au système scolaire québécois.

La Loi sur l'enseignement privé

C'est en 1968, sous le gouvernement de l'Union nationale, que fut adoptée la Loi sur l'enseignement privé. Le gouvernement donnait ainsi suite à une des recommandations de la dernière tranche du rapport Parent parue en 1966.

C'est cette loi, amendée en 1981 par le gouvernement du Parti québécois, qui régit encore aujourd'hui les établissements privés d'enseignement des ordres préscolaire, primaire, secondaire et collégial.

La loi reconnaît trois catégories d'institutions privées:

- celles déclarées d'intérêt public (DIP);
- celles reconnues pour fins de subventions (RFS);
- celles détenant un permis d'enseignement.

Les deux premières catégories reçoivent un financement public selon des normes prévues par la loi et par règlement.

Les institutions déclarées d'intérêt public

Le Ministre peut, après avoir obtenu l'avis de la Commission consultative de l'enseignement privé, déclarer d'intérêt public toute « institution qui, selon les critères déterminés par règlement, assume des services de qualité et contribue au développement de l'enseignement au Québec, en raison des caractéristiques de l'enseignement qu'elle donne, de la compétence de son personnel et des méthodes pédagogiques qu'elle utilise ». (article 9)

Les institutions reconnues pour fins de subventions

Toujours après avoir obtenu l'avis de la Commission de l'enseignement privé, le ministre peut « reconnaître pour fins de subventions une institution qui n'a pas été déclarée d'intérêt public et qui répond aux exigences des règlements édictés à cette fin ». (article 15)

Les institutions détenant un permis

Toute autre institution dispensant un enseignement doit détenir un permis à cette fin. La Commission doit être consultée, mais l'institution ne reçoit aucune subvention de l'État. (article 23)

La loi précise cinq types d'enseignement: l'enseignement général, l'enseignement professionnel, l'enseignement pour l'enfance inadaptée, l'enseignement de culture personnelle et l'enseignement par correspondance. Dans les pages qui suivent, nous ne nous intéressons qu'aux trois premières catégories.

Les écoles privées doivent respecter un ensemble d'obligations visant à assurer la qualité de l'enseignement donné et la protection du public. Ainsi,

les enseignantes et les enseignants doivent être légalement qualifiés, l'institution doit présenter les élèves aux examens tenus par le ministre, elle doit se conformer aux règlements relatifs aux conditions d'admission des élèves, elle doit offrir les cours du programme officiel et utiliser des manuels approuvés par le ministre, un rapport financier et des prévisions budgétaires doivent être présentés annuellement, etc.

Le financement

Le gouvernement verse à toute institution DIP ou RFS un montant de base pour chaque élève inscrit à temps plein à l'enseignement régulier au 30 septembre de l'année scolaire (20 septembre au collégial). Les montants prévus à la loi pour l'année scolaire 1981-82 sont modifiés annuellement, le 1er mai, pour les ajuster aux variations du montant des subventions consenties, pour la même année et pour un même niveau, aux institutions publiques.

Le tableau XIV présente, pour les diverses catégories d'élèves, les montants fixés par la loi pour 1981-82, ainsi que ceux décrétés par le gouvernement pour l'année 1986-87. Ainsi, en 1986-87, une institution déclarée d'intérêt public recevait 1 140 $ pour chaque élève inscrit à l'éducation préscolaire, 1 672 $ pour l'enseignement primaire, 2 394 $ pour l'enseignement secondaire et 2 868 $ pour l'enseignement collégial général. Ces montants sont d'environ 27 % inférieurs pour les institutions RFS.

TABLEAU XIV

Montants de base en dollars pour les élèves du préscolaire, primaire, secondaire et collégial selon le type d'institution pour les années 1981-82 et 1986-87

Ordre d'ens.	1981-82 [1]		1986-87 [2]	
	DIP	RFS	DIP	RFS
Préscolaire	950	696	1 140	834
Primaire	1 400	1 025	1 672	1 226
Secondaire	2 000	1 465	2 394	1 765
Collégial général	2 630	1 930	2 868	2 098
Collégial professionnel				
• Tech. biol.	4 215	2 496	4 369	2 648
• Tech. phys.	2 692	1 965	2 761	2 110
• Tech. hum.	3 125	1 851	3 441	1 993
• Tech. adm.	2 273	1 832	2 361	1 928
• Arts - lettres	3 342	2 146	3 458	2 994
Collégial-adultes	—	—	976	736

1 **Lois Refondues du Québec,** chapitre E-9, art. 14.1 et 17.1

2 **Gazette officielle du Québec,** vol. 119, no 36, p. 5381 et vol. 118, no 33, p. 3369

Dans le cas de l'enseignement collégial professionnel, les montants de base varient selon la famille de programmes. Ce montant va de 2 361 $ pour les techniques administratives à 4 369 $ pour les techniques physiques dans le cas des institutions DIP. Un montant de 976 $ est également versé pour chaque élève inscrit à l'éducation des adultes dans un collège privé déclaré d'intérêt public.

La loi précise le maximum qu'une institution peut exiger d'un élève à titre de frais de scolarité ou de frais afférents. Ces frais ne peuvent être supérieurs à 50 % du montant de base dans le cas d'une institution DIP, ni supérieurs au montant de la subvention, pour les institutions RFS. (articles 14.4 et 17.4)

Dans le cas d'une institution qui donne l'enseignement pour l'enfance inadaptée et qui est reconnue pour fins de subventions ou déclarée d'intérêt public, le montant de la subvention par élève est déterminé annuellement par le gouvernement. Cette subvention est fixée pour chaque institution; les élèves pour lesquels une commission scolaire paie les frais d'enseignement, après entente avec l'institution privée, ne sont pas subventionnés.

Pour l'année 1987-88, ce montant de base est le suivant: (Gazette officielle du Québec, 1987, p. 5380)

Institutions	Subventions par élève (Montant de base)
Centre académique Fournier	9 797 $
Centre d'intégration scolaire Inc.	8 976 $
Centre de l'enseignement vivant	9 382 $
Centre François Michelle Inc.	9 046 $
Centre pédagogique Nicolas et Stéphanie Inc.	9 038 $
Centre psychopédagogique Inc.	8 981 $
Clinique pédagogique de Montréal	9 090 $
École Le Sommet	9 805 $
École Peter Hall	10 505 $
Montréal Oral School for the Deaf	12 303 $
École Vanguard Ltée	8 981 $
Val Marie	3 706 $

Au montant de base pour les diverses catégories d'élèves s'ajoute un montant représentant la valeur locative des immeubles où l'école privée dispense son enseignement. Finalement, le Ministre des Transports peut accorder aux institutions DIP une subvention pour le transport des élèves.

Le montant de base prévu par la loi n'existe que depuis 1981. La loi 11 est alors venue changer le système de financement antérieur qui accordait aux institutions DIP et RFS respectivement 80 % et 60 % du coût moyen d'un élève du réseau public de la même catégorie. Cette mesure n'a réduit que très légèrement le financement public de l'école privée. Selon les propres données du Mouvement pour l'enseignement privé cette diminution fut de l'ordre d'environ 7 % (MEP, 1986).

La Commission consultative

La Commission consultative de l'enseignement privé est formée de neuf membres nommés pour deux ans par le gouvernement, sur recommandation du Ministre de l'Éducation. « *Au moins six de ces membres sont nommés après consultation des groupes les plus représentatifs des dirigeants, des enseignants et des parents d'élèves de l'enseignement privé.* » (article 3)

La Commission est tenue de transmettre au Ministre un avis pour toute demande provenant d'une institution privée. Elle doit produire annuellement un rapport qui est déposé devant l'Assemblée nationale.

Les critères d'évaluation

Le règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé (Ch. E-9, R.1) précise les délais et les critères d'évaluation d'une demande. Toute première demande ou toute demande de renouvellement doit être présentée au plus tard le 1er novembre précédant l'année scolaire concernée (art. 3). L'article 16 énumère les critères qui servent à classer et à juger toute institution; une évaluation distincte doit être faite pour chacun des ordres d'enseignement. Ces critères sont les suivants (art. 16):

a) objectifs;

b) administration générale;

c) organisation pédagogique (comprenant entre autres: plan d'études, bibliothèque, techniques audio-visuelles, laboratoires, studios, ateliers, éducation physique et jeux);

d) organisation matérielle (comprenant aménagement général et mobilier);

e) personnel;

f) rendement.

En vertu du règlement, ces critères doivent être pondérés « *en tenant compte de l'importance relative des caractéristiques fondamentales et complémentaires d'un service de qualité et en regard des objectifs de l'institution.* » Une grille d'évaluation a été élaborée à cette fin par la Commission consultative de l'enseignement privé, mais elle ne sera guère appliquée.

La commission déplorera d'ailleurs elle-même « *l'absence de critères permettant de loger les établissements dans l'une ou l'autre de ces catégories* » (DIP, RFS ou permis) (CCEP, 1978, p. 12). Le ministre Ryan reprendra cette remarque à son compte. « *On doit donner une déclaration d'intérêt public d'après des critères définis par règlement. Quand nous regardons ce règlement, nous constatons que c'est très faible comme précision. Ce sont des critères passe-partout qui peuvent servir à peu près à n'importe quoi* » (Journal des débats, 1987, p. 6251). Quant aux institutions reconnues pour fins de subventions, pour le Ministre, « *c'est le portique vers la déclaration d'intérêt public* » (ibid., p. 6248).

Les changements annoncés

En annonçant, au printemps 1987, la décision du gouvernement libéral de consacrer 3,2 millions de plus à la mise sur pied de trois nouvelles écoles et à l'augmentation des subventions pour 14 institutions déjà existantes, le Ministre de l'Éducation indiquait qu'il s'agissait là d'éléments d'une politique plus complète à venir.

Le gouvernement définira les limites à l'intérieur desquelles le réseau privé pourra se développer. Le Ministre a indiqué qu'il aurait des réserves à l'endroit de toute demande dans une région où le pourcentage d'élèves inscrit au réseau privé dépasse 20 à 25 % (La Presse, 12 mai 1987). Par ailleurs, le gouvernement serait prêt, au primaire, à subventionner les écoles confessionnelles, les écoles ethniques et les pensionnats.

En ce qui concerne le niveau de financement, le programme du parti libéral prévoit explicitement un retour aux normes prévalant avant 1981, soit 80 % du coût moyen aux institutions DIP et 60 % à celles RFS. Selon le Ministre Ryan, il n'y aura toutefois pas de changement significatif au cours de ce premier mandat libéral.

On pourrait donc, sous peu, voir s'accroître le financement public de l'école privée. Lorsque dans l'opposition, le Ministre Ryan reprochait au gouvernement péquiste de ne pas avoir mis en débat public ses orientations en matière d'enseignement privé. Aujourd'hui, le Ministre agit comme ses prédécesseurs. L'accumulation des décisions, dit-il, tiendra lieu de politique. Comme le soulignait Gilles Lesage dans Le Devoir du 31 mars 1987, *« M. Ryan nous avait habitués à plus de rigueur et de cohérence »*.

Pour le Ministre, les établissements privés doivent toutefois être largement ouverts aux besoins de tous les milieux sociaux et de toutes les catégories d'élèves. À l'occasion d'une allocution prononcée à l'Assemblée générale annuelle de l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES, regroupant la grande majorité des écoles privées secondaires), il invitait l'école privée à apporter une réponse claire à certains reproches qui lui sont faits. *« On lui reproche de se défaire facilement des élèves indésirables et de refuser d'admettre dans ses murs les élèves souffrant de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou encore de handicaps lourds et légers »* (Ryan, 1987, p. 16).

Le Ministre fait ici preuve d'une naïveté difficile à qualifier, doublée d'une véritable méconnaissance du rôle social que joue l'école secondaire privée au Québec. L'école secondaire privée tient une bonne partie de sa réputation de cette sélection qu'elle exerce et des objectifs élitistes qu'elle poursuit. Nous reviendrons sur ce thème à la fin du présent chapitre.

Dans son allocution devant l'AIES, M. Ryan a également annoncé des changements au rôle de la Commission consultative de l'enseignement privé. Le mandat de la commission serait changé *« de manière qu'elle soit habilitée, soit sur demande du Ministre responsable, soit de sa propre initiative, à entreprendre l'examen de toute question relative à l'enseignement privé »* (p. 13). La commission disposerait de ressources plus importantes et verrait son poids politique considérablement renforcé. Elle remplirait pour l'enseignement privé à peu près les mêmes fonctions que le Conseil supérieur de l'Éducation.

Finalement, on devrait, sous peu, mettre au point les règlements précisant les critères qui doivent présider à l'octroi d'un statut DIP ou RFS. Par ces mesures, le Ministre apporterait une réponse positive aux principales demandes du Mouvement pour l'enseignement privé (MEP, 1986).

Un financement généreux

Depuis le début de la réforme scolaire, l'existence d'institutions privées n'a jamais été remise en question. Le rapport Parent, par exemple, reconnaissait *« que les pouvoirs publics ne sont pas les seuls à avoir le droit d'organiser un enseignement »*. Mais il ajoutait *« Il faut cependant souligner que la liberté de l'enseignement est une liberté privée, qui n'emporte pas de soi le droit à des subventions. Elle peut avoir moins de raisons de s'exercer lorsque l'enseignement public offre lui-même un choix assez étendu, aux points de vue religieux et pédagogique »* (Tome IV, p. 44).

Dès le dépôt du projet de loi sur l'enseignement privé le débat a porté sur le financement des institutions privées. À l'occasion des mémoires présentés au comité de l'éducation de l'assemblée législative en décembre 1968, le président de la CSN invitait le gouvernement à renforcer l'article définissant une institution d'intérêt public de telle sorte que ne puisse être déclarée telle qu'une institution qui offre des services que l'école publique n'est pas en mesure d'offrir. La CEQ abondait dans le même sens ajoutant qu'elle ne voyait pas pourquoi d'autres institutions devraient profiter des fonds publics. Les intervenants des institutions privées affirmaient par contre que toute institution dispensant un enseignement conforme aux normes du secteur public devrait être reconnue d'intérêt public. (Gouvernement du Québec, 1968).

Une fois la loi adoptée, ce sont les critères fixés par règlement qui viendront encadrer son application. Or, ces critères sont fort généraux, nous l'avons vu. Ils furent appliqués fort généreusement, on ne s'en surprendra guère étant donné la composition de la Commission consultative sur l'enseignement privé.

Comme on peut le constater en annexe, la grande majorité des institutions ont été déclarées d'intérêt public. Le Tableau XV précise la répartition des effectifs du réseau privé selon l'ordre d'enseignement et la catégorie de l'institution. Étant donné la non-disponibilité de données récentes pour le primaire et le secondaire dans les publications statistiques du gouvernement, nous avons dû utiliser les données de deux années distinctes pour ces ordres d'une part et pour les collèges d'autre part. Cela n'entache en rien la validité des informations contenues dans ce tableau.

Au préscolaire et au primaire la clientèle des institutions non subventionnées est plus importante que celle que l'on retrouve dans chacune des deux autres catégories. Ainsi, au primaire, 43,7 % des effectifs du privé fréquentent des écoles DIP, 11,9 % des écoles RFS et 44,4 % des écoles non subventionnées. Notons, comme nous l'avons déjà observé au chapitre précédent, que cette clientèle n'est pas numériquement très importante.

Lors de l'adoption de la loi sur l'enseignement privé, en 1968, les écoles primaires privées financées par l'État étaient à peu près inexistantes. On a toutefois assisté depuis le début des années soixante-dix à un assouplissement des critères de telle sorte que, peu à peu, on a reconnu des écoles religieuses, des écoles ethniques ou des pensionnats comme étant d'intérêt public. On compte désormais plus d'une vingtaine d'écoles juives, quelques écoles ethniques telle l'école arménienne Sourp Hagop et plusieurs pensionnats avec un statut DIP (Annexe A).

TABLEAU XV

Répartition des effectifs du réseau privé selon l'ordre d'enseignement et la catégorie de l'institution

Ordre d'ens.	DIP		RFS		PERMIS	
	No d'élèves	%	No d'élèves	%	No d'élèves	%
Préscolaire 5 ans [1]	826	36,	—	—	1 470	64,
Primaire [1]	7 921	43,7	2 165	11,9	8 055	44,4
Secondaire général [1]	60 050	91,4	2 689	4,1	2 985	4,5
Secondaire professionnel [1]	638	23,8	663	24,7	1 379	51,5
EDAA [1]	1 634	100	—	—	—	—
Collégial général [2]	11 079	98,4	—	—	179	1,6
Collégial professionnel [2]	6 533	72,2	1 884	20,8	636	7,
Ensemble	87 057	79,8	7 401	6,7	14 704	13,5

Sources

1 Statistiques de l'enseignement 1983-84. **Effectifs scolaires.**

2 L'effectif des collèges privés (...) Enseignement régulier à temps plein. Session d'automne 1985. **Bulletin** statistique, vol. 11, no 7 et **Enseignement collégial privé: Répertoire des établissements 1986-87,** DGEP.

Les effectifs du secondaire et du collégial du secteur général fréquentent par contre dans des proportions respectives de 91,4 % et 98,4 % des institutions DIP. Ces institutions sont très majoritairement le prolongement des anciens collèges classiques à la fois aux plans physique, social et pédagogique. Selon un ancien directeur du Service général de l'enseignement privé : *« Originairement seules, quelques institutions privées, vraiment exceptionnelles, devaient faire partie de cette première catégorie (DIP). Elles devaient se distinguer par l'excellence de leurs services, l'importance de leur rayonnement, l'audace de leurs initiatives. On retrouve ces traits, d'ailleurs dans l'image qu'en trace la lettre que le Ministre adresse aux institutions à l'occasion de leur déclaration. L'application de la loi a été quelque peu adoucie et beaucoup d'institutions qui étaient destinées à une simple reconnaissance pour fins de subventions, ont été déclarées d'intérêt public. »* (Bibeau, cité par David, 1975, p. 17).

Quant aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ils fréquentaient, en 1983-84 en totalité des institutions DIP. Il faut rappeler que ces institutions sont spécialisées et offrent des services à des clientèles affectées de handicaps importants. Le Centre académique Fournier, par exemple, reçoit des enfants de 6 à 12 ans souffrant de troubles graves du comportement et de l'apprentissage; l'école Peter Hall accueille des enfants atteints de déficience mentale associée ou non à des troubles affectifs ou comportementaux et à des handicaps physiques de degrés différents (DGEP, 1985). Ces institutions offrent des services complémentaires à ceux du réseau public; plusieurs commissions scolaires ont d'ailleurs des ententes avec elles.

Dans le cas du secteur professionnel, la situation est différente selon l'ordre d'enseignement. Au secondaire, une proportion à peu près équivalente des élèves sont inscrits à des institutions DIP et RFS (23,8 % contre 24,7 %) alors que 51,5 % de la clientèle n'est pas financée par l'État. Au collégial, ces proportions sont respectivement de 72,2 %, 20,8 % et 7 %.

Tout indique qu'au secondaire, les écoles de secrétariat sont soutenues par les fonds publics alors que les écoles de coiffure et d'esthétique ne le sont pas. Au collégial professionnel, l'ensemble des programmes offerts dans les collèges et conduisant à un diplôme d'études collégiales sont déclarés d'intérêt public alors que les programmes offerts par des institutions spécialisées sont reconnus pour fins de subventions s'ils conduisent à un DEC et ne sont pas financés pour les programmes courts (AEC et CEC).

Dans le cas de l'enseignement collégial, il faut ajouter aux subventions versées à l'institution celles versées aux étudiantes et aux étudiants. Selon les données gouvernementales, les élèves des collèges privés admissibles au régime des prêts et bourses recevaient, en moyenne, en 1984-85, une bourse de 2 830$ alors que pour leurs consoeurs et confrères des cégeps cette moyenne était de 2 198$. Cette différence s'explique par le fait que l'on tient compte des frais de scolarité exigés par l'école privée dans le calcul de l'aide financière. Il s'agit là d'une autre façon de financer l'école

privée. L'aide moyenne reçue sous forme de bourse par les étudiantes et étudiants des collèges privés qui y sont admissibles est même supérieure à celle versée aux jeunes qui fréquentent l'université. Dans ce dernier cas, la moyenne était de 2 615$ en 1984-85.

Bref, les critères qui servent à déterminer la catégorie d'une institution varient selon l'ordre et le secteur d'enseignement. Des raisons historiques et politiques expliquent cette diversité. Il n'en demeure pas moins que, dans l'ensemble, 80 % des élèves fréquentent des institutions DIP, 7 % des institutions RFS et 13 %, des écoles qui ne sont pas subventionnées.

Une générosité exceptionnelle

Plusieurs porte-parole ou groupes liés à l'enseignement privé utilisent de nombreuses données internationales pour conclure que l'État devrait financer encore plus généreusement les écoles privées. Curieusement, les autres provinces canadiennes ne sont jamais retenues pour fins de comparaison. On comprendra pourquoi à la lecture du Tableau XVI.

TABLEAU XVI

Revenus des écoles primaires et secondaires privées selon la provenance des fonds en 1983-84 pour quelques provinces

Provenance des fonds	Québec		Ontario		Manitoba		Colombie Br.		Canada sans Québec		Canada	
	milliers $	%	milliers $	%	milliers $	%	milliers $	%	milliers $	%	milliers $	%
Gouvernements [1]	168 125	49,3	3 629	1,5	3 771	15,5	24 585	31,4	46 726	11,3	214 851	28,5
Frais scolarité	131 717	38,6	166 106	67,2	12 354	50,9	39 445	50,3	246 991	59,8	378 708	50,2
Autres	41 230	12,1	77 439	31,3	8 150	33,6	14 347	18,3	119 373	28,9	160 603	21,3
Total	341 072	100	247 174	100	24 275	100	78 377	100	413 090	100	754 162	100

1 Les subventions provinciales, fédérales et municipales sont incluses. Les deux dernières ont très peu d'importance par rapport aux subventions provinciales.

Source: **Statistique Canada,** 1987 a.

Nous avons choisi trois provinces canadiennes qui sont assez représentatives de la situation concernant le financement de l'enseignement privé dans le reste du Canada. En 1983-84, le Québec versait 168,1 millions de dollars de fonds publics pour soutenir les écoles privées des ordres primaire et secondaire. En Ontario, ce montant n'était que de 3,6 millions. Le Québec versait donc en subventions aux écoles privées environ 46 fois le montant versé par l'Ontario à ces mêmes institutions.

Dans son ensemble, la contribution des dix provinces canadiennes aux écoles privées s'élevait à 214,9 millions. À elle seule, la contribution québécoise compte pour 78,3 % de l'ensemble canadien alors que le Québec n'accueille que 23,2 % de la population fréquentant les écoles primaires et secondaires canadiennes.

Les subventions comptent pour 49,3 % des revenus des écoles primaires et secondaires privées québécoises, contre seulement 1,5 % en Ontario et 11,3 % en moyenne dans les neuf autres provinces canadiennes (Canada sans le Québec). La Colombie-Britannique est la province canadienne la plus généreuse après le Québec; la part des revenus des écoles privées provenant de subventions dépasse à peine 30 %.

Une autre façon de comparer le financement des écoles privées est d'étudier l'importance de la contribution des parents. À ce chapitre, les écoles privées québécoises sont celles qui ont, dans l'ensemble, les frais de scolarité les moins importants. Ces frais représentent 38,6 % des revenus des écoles primaires et secondaires privées alors qu'en Ontario ils en représentent 67,2 %; la moyenne des neufs provinces canadiennes, à l'exception du Québec, est de 59,8 %.

On ne sera pas surpris d'apprendre que le Québec accueille à lui seul 40,7 % de l'effectif des écoles primaires et secondaires privées du Canada alors que sa population scolaire ne compte que pour 23,2 % de l'ensemble canadien (Tableau XVII).

Les données de Statistique Canada ne permettent pas de poursuivre la comparaison pour l'enseignement collégial, à cause de la structure particulière des cégeps québécois. Il faut alors rappeler que les données du Tableau XVI valent pour 11 années d'études au Québec contre 12 ou 13 dans les autres provinces.

Le Québec est donc, sans conteste, la province la plus généreuse envers son réseau privé d'enseignement. Cela ne veut pas dire qu'il faille copier le développement du Québec sur celui de l'Ontario ou de toute autre province. Ce sont des choix politiques qui appartiennent à chaque société.

TABLEAU XVII

Effectif des écoles primaires et secondaires privées pour quelques provinces en 1985-86

Réseau	Québec	Ontario	Manitoba	Colombie Br.	Canada	Québec / Canada
Réseau privé	95 303	76 312	9 512	33 553	234 219	40,7 %
Ensemble	1 147 158	1 854 157	218 980	523 881	4 927 913	23,2 %
Privé/Ensemble	8,4 %	4,1 %	4,3 %	6,4 %	4,8 %	—

Source: **Statistique Canada,** 1987 b.

L'école privée et l'intérêt public

L'État québécois finance généreusement l'école privée car il considère qu'il en va de l'intérêt public. Mais la question mérite d'être étudiée plus à fond: les objectifs visés par l'école privée sont-ils d'intérêt public?

Il ne saurait y avoir de définition unique et absolue de l'intérêt public. Il s'agit en effet d'un concept profondément marqué par la nature d'une société, par les rapports de force qui la caractérisent, par son histoire.

Néanmoins, s'agissant d'éducation, la société québécoise a effectué, depuis le début des années soixante, un certain nombre de choix concernant le rôle social de l'école. Nous avons choisi d'analyser le rôle que joue l'école privée dans le contexte des grandes orientations éducatives prises par notre société.

L'éducation s'est donc vu confier des fonctions sociales de plus en plus nombreuses. Il fallut, entre autres choses:

- Assurer l'intégration à la majorité francophone des enfants de diverses origines ethniques. Il s'agit non seulement de l'apprentissage de la langue, mais de l'intégration de la culture québécoise, des normes et valeurs qui la caractérisent.
- Assurer l'intégration des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. La classe et l'école régulières sont devenues le moyen privilégié de l'intégration sociale.
- Au secondaire, offrir un enseignement polyvalent. Selon le rapport Parent, il s'agit là du coeur de la réforme des années soixante, aux plans pédagogique et social.
- Corriger les inégalités qui marquent l'éducation, entre autres par le report de la sélection et de l'orientation scolaires à la fin du secondaire.
- Assurer l'accès à toutes et tous, indépendamment de leur sexe, de leur origine ethnique ou sociale.
- Éduquer à la tolérance dans une école où se côtoient des jeunes de divers milieux et origines.

L'école publique oeuvre en ce sens, même s'il faut reconnaître qu'il reste encore beaucoup à faire pour atteindre tous ces objectifs. On ne peut en dire autant de l'école privée. Dans leur grande majorité, les écoles privées agissent comme si ces grandes orientations n'existaient pas. Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, l'intérêt public y trouve peu de place.

Une école primaire pour les minorités

Au primaire, nous l'avons vu, l'État finance les écoles privées qui s'adressent à une minorité religieuse ou à un groupe ethnique particulier de même que celles qui offrent un service de pensionnat. Les deux premières réalités peuvent d'ailleurs se confondre; l'école musulmane qui vient d'ouvrir ses portes à Montréal accueillera sans doute une clientèle à forte composante nord-africaine, puisque la religion musulmane est importante en Afrique du Nord.

De façon générale, les écoles ethniques ou religieuses n'exercent pas de sélection scolaire à l'entrée. Leur fonction est autre, soit de permettre à une minorité de transmettre par l'éducation des valeurs et une culture qui lui sont propres. On doit reconnaître que dans un système scolaire confessionnel, la situation des groupes religieux minoritaires mérite une attention particulière.

Par contre, le soutien accru de l'État aux écoles privées de ces groupes minoritaires que l'on observe depuis le début des années quatre-vingt peut conduire à un système d'enseignement de plus en plus morcelé. Si chaque minorité ethnique ou religieuse avait recours à ce moyen pour assurer la transmission de son histoire et de ses valeurs, de sa langue et de sa culture, on peut imaginer les difficultés d'intégration à la société québécoise qui en découleraient.

Certes, la société québécoise doit contribuer à préserver l'héritage culturel des divers groupes minoritaires qui la composent. Soutenir publiquement des écoles privées ne nous semble pas être la façon adé-

quate d'y arriver. Le Ministre Ryan reconnaît lui-même les problèmes d'intégration sociale pouvant découler d'une telle situation puisque, au secondaire, il ne considère pas opportun de financer de telles écoles à même les fonds publics.

Revenir à la situation qui prévalait durant les années soixante-dix exigerait que l'école publique offre certains services particuliers aux minorités ethniques ou religieuses. Le programme d'enseignement en langue d'origine (PELO), mis sur pied il y a une dizaine d'années, et qui permet aux écoles publiques d'offrir à divers groupes ethniques un enseignement de leur langue maternelle est sûrement un pas dans la bonne direction. Aujourd'hui, l'éducation interculturelle est devenue une nécessité qui comporte des exigences. L'existence d'agents de liaison avec le milieu, la création de structures d'accueil, une plus grande implication des parents, une restructuration des contenus et un matériel pédagogique adapté sont de celles-là.

Quant aux écoles offrant un service de pensionnat, au primaire, on invoque, en faveur de leur financement public, le fait que de tels services ne sont pas offerts par l'école publique alors que les besoins en la matière, découlant de la monoparentalité et de l'accès des femmes au marché du travail, s'accroissent. Si le pensionnat répond, pour certains parents, à un besoin, les coûts exigés empêchent une majorité de parents d'y avoir accès ce qui est loin d'en faire un service d'intérêt public.

Faut-il rappeler qu'une proportion importante de familles monoparentales sont dirigées par des femmes et que celles-ci vivent en majorité sous le seuil de la pauvreté. Le pensionnat n'est sûrement pas accessible à leurs enfants. L'intérêt public interdit une telle discrimination sur la base du revenu. Ces nouvelles réalités sociales plaident en faveur de la création de pensionnats publics qui répondent à des critères sociaux plutôt que privés.

Sous-traitance pour l'enfance en difficulté

Il s'agit ici, d'un cas bien particulier. Plutôt que d'offrir lui-même certains services pour les enfants en difficulté souffrant de handicaps importants, l'Etat paie pour ces services qui demeurent sous contrôle privé. Cette situation a des effets importants sur les conditions de travail des personnels qui y oeuvrent. Celles-ci sont loin d'être comparables aux conditions de travail prévalant dans le réseau public. Plusieurs syndicats de ces institutions voient d'ailleurs d'un bon oeil l'intégration de ces services au réseau public.

Dans le contexte actuel, ces services sont certes d'intérêt public. Ils s'adressent à des enfants qui ne sont pas gâtés par l'existence et pour lesquels il s'agit de l'ultime recours. La question qui se pose est de savoir pourquoi de tels services ne sont pas gérés publiquement?

Une école secondaire sélective

Lorsque l'on critique l'école privée pour son caractère élitiste, pour la sélection sociale et scolaire qu'elle exerce, pour le peu de cas qu'elle fait des minorités ethniques ou des jeunes en difficulté, c'est surtout à l'école privée offrant l'enseignement secondaire général que l'on pense. Ce ne sont pas là des préjugés; la réalité y correspond de très près.

D'abord, la polyvalence n'y a pas sa place, l'enseignement général et l'enseignement professionnel étant donnés dans des institutions distinctes. Il en va de même de l'intégration des enfants en difficulté. Les politiques visant à favoriser l'égalité des chances sont également mises en échec par la sélection exercée.

Cela n'empêche pas le Mouvement pour l'enseignement privé d'affirmer dans sa propagande que « *contrairement à ce que l'on croit généralement, l'école privée n'accueille pas uniquement les enfants ayant une intelligence supérieure à la moyenne. Elle est plutôt ouverte à tous les enfants, y compris ceux qui ont des difficultés d'apprentissage* » (La Presse, 8 nov. 86).

Pourtant la sélection scolaire exercée par l'école secondaire privée ne fait pas de doute. Selon la recherche sur les Aspirations scolaires et les orientations professionnelles des étudiants (ASOPE) qui a suivi une cohorte de près de 2 000 élèves qui entraient en Secondaire I en 1971-72 jusqu'à leur sortie du secondaire en 1975-76, l'école secondaire privée garde « *toutes les caractéristiques du modèle scolaire sélectif, dispense un enseignement équivalent à des élèves normalement classés en voie enrichie au secteur public* » (Hétu, 1980, p. 12).

Les élèves du secondaire étaient alors regroupés, pour fins d'enseignement, en trois voies distinctes soit les voies enrichie, régulière et allégée. En Secondaire I, en 1971-72 le réseau privé accueillait une clientèle à 85 % de voie enrichie alors que cette proportion était de 35 % à l'école publique. Le Tableau XVIII présente la situation de cette cohorte en 1975-76 alors qu'elle se trouvait en Secondaire V. On observe que dans le réseau privé on retrouve une proportion à peu près deux fois plus grande que dans le réseau public de jeunes en voie enrichie (59,7 % contre 31,4 %) et une proportion deux fois plus petite de jeunes en voie allégée (10,3 % contre 21 %).

Cette sélection a toujours cours. En 1985, 80 % des établissements privés du secondaire faisaient passer des tests d'admission et 12 % recevaient les élèves en entrevue de sélection (MEP, 1985). On ne sera alors pas surpris d'apprendre que c'est essentiellement le réseau public qui accueille les jeunes qui ont connu l'échec au primaire. Selon les données du MEQ (1986b), en 1985-86, on comptait, dans le réseau public à l'entrée en Secondaire I, 22 % des jeunes qui avaient un an de retard scolaire et 10,2 % avec deux ans et plus de retard; cette proportion n'était que de 7 % et moins de 1 % respectivement pour le réseau privé.

TABLEAU XVIII

Répartition des élèves selon la voie d'enseignement en français Sec. V pour chaque réseau, en 1975-76 (en %)

Réseau	Voie allégée	Voie moyenne	Voie enrichie
Public	21	47,6	31,4
Privé	10,3	30,0	59,7

Source: Hétu, 1980, p. 53.

Certes, des enfants inscrits au réseau privé peuvent rencontrer certaines difficultés passagères et certaines institutions spécialisées accueillent des enfants en difficulté. Mais l'école secondaire privée ne participe pas au processus d'intégration des enfants en difficulté; au contraire, elle les exclut et en laisse l'entière responsabilité au réseau public.

On reproche d'ailleurs à l'école privée d'exclure, en cours de route les élèves rencontrant des difficultés. Les défenseurs de l'école privée rétorquent qu'en contrepartie ils accueillent des jeunes qui quittent le public durant leur scolarité secondaire. Les données de la recherche ASOPE confirment en partie la première affirmation. Les élèves qui quittent l'école privée pour le réseau public sont des jeunes qui réussissent moins bien et qui rencontrent davantage d'échecs. Par contre, ceux qui transfèrent du public vers le privé sont des élèves qui ont de meilleurs résultats que la moyenne. Bref, la sélection exercée initialement se renforce en cours de route par le processus de transfert d'un réseau à l'autre. Comme le souligne Hétu dans son étude sur cette question « *... un système sélectif ne connaît que le succès, car ses demi-réussites et ses échecs ne sont plus là en fin de parcours pour être comptabilisés* » (1980, p. 105).

L'école privée secondaire justifie fort simplement la sélection scolaire qu'elle exerce. Puisqu'il y a davantage de demandes que de places disponibles, elle n'aurait d'autre choix que de choisir les « meilleurs ». Faut-il rappeler que le choix au hasard est aussi un processus de sélection et que même certains tenants du bon d'éducation proposent que, dans un système où l'école privée est subventionnée, elle soit astreinte à la procédure du hasard pour le choix de ses élèves (Voir Chapitre V). La sélection exercée par l'école privée québécoise s'explique principalement par le rôle qu'elle joue dans notre société, celui de contribuer étroitement à la transmission des privilèges économiques et culturels d'une génération à l'autre.

Cette sélection scolaire se double d'une sélection sociale. Toujours selon l'étude ASOPE, au milieu des années soixante-dix, « *... 3 % des étudiants de la strate inférieure fréquentent l'école privée, contre 8 % pour ceux de la strate moyenne et 23 % pour ceux de la strate supérieure* » (Béland, 1978, p. 251). Cela n'est guère surprenant lorsque l'on connaît la relation existant entre la voie d'apprentissage et l'origine sociale. Mais, « *au-delà, à voie égale, le secteur privé montre une surreprésentation de parents fortement scolarisés, ayant poursuivi des études universitaires* » (Hétu, 1980, p. 4).

Le Tableau XIX présente la scolarité des pères des jeunes de chacun des réseaux en 1975-76. Alors que 8,9 % des pères des jeunes du public ont 16 ans de scolarité et plus, cette proportion est de 24,2 % pour le réseau privé. À voie égale, on observe le même phénomène. En voie enrichie, on retrouve une proportion environ quatre fois plus grande de pères ayant plus de 16 ans de scolarité au privé qu'au public (29,3 % contre 6,5 %).

TABLEAU XIX

Répartition des pères des élèves de chacun des réseaux selon leur scolarité (en %)

Réseau	Voie	Moins de 8 ans	8-11 ans	12-15 ans	16 ans et plus
Public	Enrichie	56,1	25,4	12,0	6,5
	Ensemble	57,6	24,0	9,5	8,9
Privé	Enrichie	35,3	22,4	12,9	29,3
	Ensemble	38,5	25,3	12,0	24,2

Source: Hétu, 1980, p. 114.

Les promoteurs de l'école privée contestent ces faits. Ils avancent comme preuve une enquête menée, au début des années soixante-dix, par l'Association des institutions d'enseignement secondaire concluant que, du point de vue de leurs revenus annuels, les parents dont les enfants fréquentent l'école privée faisaient partie de la moyenne. (La Presse, 24 nov. 1984).

Pourtant, les données d'un sondage CROP mené à la même époque pour le compte même de l'AIES contredisent l'affirmation qui précède. Alors que les Québécois qui utilisaient le réseau public avaient plus fréquemment un revenu inférieur à 7 000$, ceux qui optaient pour le réseau privé « *tendent à avoir un revenu supérieur à 15 000$* » (Lafleur, 1975, p. 76). On comprendra que le MEP tout comme l'AIES ne fassent pas référence à ce sondage dans leur publicité-propagande y préférant une étude de valeur plus que douteuse. Ce qui surprend, c'est que le ministre Ryan reprenne à son compte de telles fausseté (Journal des débats, 1987, p. 6253).

Tout indique que l'école privée demeure toujours principalement le choix d'une minorité privilégiée.

Selon les données d'un sondage CROP, mené au printemps 1987 pour le compte de la CEQ, « *le segment des gens qui envoient leurs enfants à l'école privée se distingue par une plus grande proportion de gens très scolarisés, de foyers à revenu de 50 000 $ et plus, de professionnels...* » (CROP, 1988, p. 5).

Évidemment, il y a des jeunes de classe inférieure qui fréquentent l'école privée. Sélection sociale n'est pas synonyme d'exclusion sociale. Les parents doivent alors consentir des efforts financiers beaucoup plus importants. Certains promoteurs de l'école privée affirment qu'un régime de subventions plus généreux permettrait de corriger ces inégalités. Premièrement, cela est loin d'être évident, si on se fie à la situation française (Chapitre VI). Deuxièmement, cela ne changerait en rien le rôle social assumé par l'école secondaire privée.

Quant aux jeunes de minorités ethniques, il n'y a pas, à notre connaissance, de données sur leur présence respective dans l'un et l'autre réseaux. Tout indique néanmoins que l'école privée est en voie de devenir un moyen d'éviter l'intégration raciale. On nous a confirmé que la croissance du nombre de jeunes haïtiens fréquentant les écoles secondaires de la région Nord de la CECM a été un facteur invoqué par plusieurs parents dans leur décision d'opter pour l'école privée. Cette opposition à l'intégration raciale devient de plus en plus importante. Le Devoir relatant un cas du genre titrait « *Dans l'Ouest de Montréal, des parents francophones refusent le transfert de leur école chez les Noirs* » (15 déc. 1987, p. 1).

En ce qui concerne la formation professionnelle privée d'ordre secondaire, elle est généralement offerte dans des institutions spécialisées qui accueillent une population numériquement beaucoup moins importante. Il s'agit, dans ce cas, de véritables petites entreprises dont le profit demeure le moteur. On ne voit pas en quoi de telles entreprises sont d'intérêt public alors que les programmes offerts le sont également dans le réseau public. Initialement ces institutions n'avaient d'ailleurs pas accès aux fonds publics. Il serait beaucoup plus urgent de consolider l'enseignement professionnel public que de soutenir un réseau privé qui vient encore aggraver les problèmes que connaît ce secteur de formation.

Des collèges classiques

Les collèges privés gardent les mêmes fonctions sociales et les mêmes caractéristiques que les anciens collèges classiques dont ils sont le prolongement. Les données précises sur la sélection sociale et scolaire exercée par ces collèges sont toutefois fort minces. Plusieurs n'offrent encore que la seule formation générale, mentionnons, entre autres parmi les plus classiques les collèges Brébeuf et Grasset dans la région de Montréal.

Les seuls programmes qui peuvent répondre à des critères d'intérêt public sont ceux qui ne sont pas disponibles dans le réseau public. Ces programmes ne sont pas nombreux; on les retrouve principalement dans les domaines de la mode, du vêtement et de la pastorale. Il serait important que de tels programmes soient offerts par les collèges publics, afin qu'ils soient accessibles à toutes et à tous.

Quand l'intérêt privé domine

Près de 80 % des élèves fréquentant le réseau privé se retrouvent dans des institutions déclarées d'intérêt public qui reçoivent, de ce fait d'importantes subventions gouvernementales. Cette proportion dépasse les 90 % en ce qui concerne l'enseignement secondaire général et l'enseignement collégial. C'est d'ailleurs à ces deux ordres d'enseignement que la clientèle du réseau privé est essentiellement concentrée. Le Québec est à ce chapitre beaucoup plus généreux que les autres provinces canadiennes. Les subventions directes totales versées par le Québec aux institutions privées primaires et secondaires sont près de 50 fois plus importantes qu'en Ontario. Cela n'inclut ni les bourses accordées aux élèves du réseau privé, ni les exemptions fiscales consenties pour les dons faits par des particuliers, ni les subventions pour le transport scolaire.

Notre analyse révèle par contre que l'école privée assure d'abord la promotion d'intérêts privés, parfois même au détriment de l'intérêt public. L'école secondaire privée, par exemple, sélectionne ses clientèles sur une base scolaire et sociale, elle n'offre pas une formation polyvalente, participe peu ou pas à l'intégration des jeunes en difficulté ni à celle des jeunes immigrants. Elle apparaît même à certains comme un refuge dans leur refus de voir leur enfant côtoyer les jeunes de différents milieux ou de différentes origines.

Non seulement l'école privée ne participe pas à plusieurs des objectifs confiés à l'école par notre société, mais son développement a des effets négatifs sur l'école publique. Il est venu aggraver les effets de la dénatalité qui a déstabilisé l'enseignement public. La sélection exercée a aussi des conséquences pédagogiques considérables. Selon une étude britannique récente, toutes choses égales par ailleurs (milieu, bâtisse, etc.), plus la proportion d'élèves forts fréquentant une école secondaire est élevée, moins on y rencontre de problèmes disciplinaires, de vandalisme, et meilleurs sont les résultats des élèves faibles (Rutter & al., 1982).

Les services offerts par l'école publique en ont également souffert. Les services à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, par exemple, à l'exception des services aux enfants gravement handicapés, sont financés à partir d'un taux d'incidence variant de 9 % à 12 %. On a donc établi à environ 10 %, la proportion d'élèves ayant besoin de services particuliers. Si la clientèle d'une commission scolaire diminue, la subvention versée sera moindre pour répondre aux besoins des enfants en difficulté supposément moins nombreux. Mais, dans le cas de transferts vers une école privée, la clientèle globale de la commission scolaire diminue, mais pas celle en difficulté. La commission reçoit alors moins d'argent pour répondre aux mêmes besoins en EDAA.

On prétendra que la possibilité d'opter pour l'école privée est un droit fondamental reconnu par les diverses chartes des droits aux plans national et international. C'est exact. Il en va tout autrement du financement public de l'école privée. Ce financement ne fait pas partie des principaux droits reconnus, nous le verrons au prochain chapitre.

1 Les données de ce tableau ne correspondent pas précisément, dans le cas du Québec, aux données fournies par le MEQ. Les différences sont cependant négligeables.

Chapitre trois

L'école privée: un droit?

Parmi les arguments invoqués par les défenseurs de l'école privée, la question des droits et libertés vient au premier rang. « *Les libertés fondamentales incluent la liberté de l'éducation* » affirme le MEP dans son manifeste de 1986. « *L'éducation est expression de la pensée et donc la liberté de pensée et la liberté de l'éducation sont une même chose* » ajoute-t-il encore.

Pour Ghislain Dufour, du Conseil du Patronat du Québec « *... l'accès à l'école privée n'est pas un privilège, bien au contraire. Il s'agit là d'un droit fondamental...* » (Le Soleil, 6 déc. 1983, p. A-13). La Chambre de Commerce ajoutera pour sa part que liberté d'enseignement et liberté d'entreprise vont de pair.

Ce droit fondamental serait reconnu au plan international depuis l'adoption de la Charte des droits de l'homme par l'ONU en 1948; il aurait été précisé en 1966 dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Au Québec, la Charte des droits et libertés reconnaîtrait ce droit et le préambule de la loi créant le ministère de l'Éducation confirmerait que son exercice exige un financement de l'État.

Il est tout à fait juste d'affirmer que les dispositions internationales de même que les chartes des droits canadienne et québécoise reconnaissent certains droits aux parents quant à l'éducation à donner à leurs enfants. Comme nous l'avons déjà souligné, le débat ne porte pas sur le droit des parents de choisir une école privée pour leurs enfants, mais sur le financement public de cet enseignement. À ce sujet les conventions internationales et nationales sont loin d'être aussi claires.

L'objet de ce chapitre est de présenter les différents droits reconnus aux parents, eu égard à l'enseignement, dans les différentes chartes existantes. La situation internationale sera d'abord présentée; suivra une analyse des droits reconnus au Québec. [1]

Les instruments internationaux

Comme telle, **La déclaration universelle des droits de l'homme** de 1948 ne traite pas directement des écoles privées. Elle énonce seulement le droit des parents de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants (par. 26 [3]). **Le pacte international relatif aux droits sociaux, économiques et culturels,** adopté le 16 décembre 1966, est l'instrument international le plus récent et le plus élaboré concernant le droit à l'enseignement privé. **La Convention concernant la lutte contre la discrimination** (1960) fait également mention de l'enseignement privé. Nous nous attarderons principalement au **Pacte,** puisque c'est le seul instrument international détaillé à ce chapitre.

Le **Pacte** relatif aux droits sociaux, économiques et culturels a été ratifié par le Canada et est entré en vigueur le 19 août 1976. Selon certains, ce **Pacte** conférerait un droit inaliénable de choisir le genre d'éducation à donner à ses enfants et le droit d'obtenir de l'aide des fonds publics (La Presse Plus, 2 nov. 85, p. 4). Il s'agit là d'une interprétation largement erronée du droit international.

C'est l'article 13 du **Pacte** qui précise les différents aspects du droit à l'éducation. Nous citons cet article au complet, car la liberté de choix ne peut être bien comprise sans ce cadre d'ensemble. L'article 13 précise que:

« *1. Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.*

2. Les États parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit:

a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous;

b) L'enseignement secondaire sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme;

e) Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.

3. Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière

Chapitre trois

L'école privée: un droit?

Parmi les arguments invoqués par les défenseurs de l'école privée, la question des droits et libertés vient au premier rang. « *Les libertés fondamentales incluent la liberté de l'éducation* » affirme le MEP dans son manifeste de 1986. « *L'éducation est expression de la pensée et donc la liberté de pensée et la liberté de l'éducation sont une même chose* » ajoute-t-il encore.

Pour Ghislain Dufour, du Conseil du Patronat du Québec « *... l'accès à l'école privée n'est pas un privilège, bien au contraire. Il s'agit là d'un droit fondamental...* » (Le Soleil, 6 déc. 1983, p. A-13). La Chambre de Commerce ajoutera pour sa part que liberté d'enseignement et liberté d'entreprise vont de pair.

Ce droit fondamental serait reconnu au plan international depuis l'adoption de la Charte des droits de l'homme par l'ONU en 1948; il aurait été précisé en 1966 dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Au Québec, la Charte des droits et libertés reconnaîtrait ce droit et le préambule de la loi créant le ministère de l'Éducation confirmerait que son exercice exige un financement de l'État.

Il est tout à fait juste d'affirmer que les dispositions internationales de même que les chartes des droits canadienne et québécoise reconnaissent certains droits aux parents quant à l'éducation à donner à leurs enfants. Comme nous l'avons déjà souligné, le débat ne porte pas sur le droit des parents de choisir une école privée pour leurs enfants, mais sur le financement public de cet enseignement. À ce sujet les conventions internationales et nationales sont loin d'être aussi claires.

L'objet de ce chapitre est de présenter les différents droits reconnus aux parents, eu égard à l'enseignement, dans les différentes chartes existantes. La situation internationale sera d'abord présentée; suivra une analyse des droits reconnus au Québec.

Les instruments internationaux

Comme telle, **La déclaration universelle des droits de l'homme** de 1948 ne traite pas directement des écoles privées. Elle énonce seulement le droit des parents de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants (par. 26.3). **Le pacte international relatif aux droits sociaux, économiques et culturels,** adopté le 16 décembre 1966, est l'instrument international le plus récent et le plus élaboré concernant le droit à l'enseignement privé. **La Convention concernant la lutte contre la discrimination** (1960) fait également mention de l'enseignement privé. Nous nous attarderons principalement au **Pacte,** puisque c'est le seul instrument international détaillé à ce chapitre.

Le **Pacte** relatif aux droits sociaux, économiques et culturels a été ratifié par le Canada et est entré en vigueur le 19 août 1976. Selon certains, ce **Pacte** conférerait un droit inaliénable de choisir le genre d'éducation à donner à ses enfants et le droit d'obtenir de l'aide des fonds publics (La Presse Plus, 2 nov. 85, p. 4). Il s'agit là d'une interprétation largement erronée du droit international.

C'est l'article 13 du **Pacte** qui précise les différents aspects du droit à l'éducation. Nous citons cet article au complet, car la liberté de choix ne peut être bien comprise sans ce cadre d'ensemble. L'article 13 précise que:

« *1. Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.*

2. Les États parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit:

a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous;

b) L'enseignement secondaire sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme;

e) Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.

3. Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière

d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions.

4. *Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État.* »

Le paragraphe 1 énonce le droit de toute personne à l'éducation et expose les objectifs qui doivent être poursuivis. Le paragraphe 2 énumère ensuite un ensemble de moyens permettant d'assurer le plein exercice de ce droit. À noter qu'il n'y est pas fait mention de l'école privée.

C'est le troisième paragraphe qui prévoit la liberté des parents de choisir des établissements privés. C'est ce paragraphe qui est généralement cité par les promoteurs de l'école privée. Quant au dernier paragraphe, il se limite à déclarer que le Pacte ne porte pas atteinte à la liberté de créer des établissements d'enseignement privé; il ne protège pas la liberté d'entreprise en cette matière mais affirme seulement ne pas l'empêcher.

Ce n'est pas involontairement qu'on a utilisé le terme « liberté » dans ces deux derniers paragraphes et le terme « droit » pour les deux premiers.

Les obligations créées à un État par la reconnaissance de ce droit sont explicites dans le **Pacte** même (Par. 2 1).

« *Chacun des États parties au présent Pacte s'engage à agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique, au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent Pacte par tous les moyens appropriés, y compris en particulier l'adoption de mesures législatives.* »

Une liberté, c'est un pouvoir, une faculté. Par le **Pacte,** l'État québécois comme tous les autres états s'est engagé à respecter cette liberté des parents de choisir des établissements privés, sans plus.

Par contre, en ce qui concerne le droit à l'éducation, l'État québécois s'est engagé « *au maximum de ses ressources disponibles* » et « *par tous les moyens appropriés* » à assurer l'exercice de ce droit, y compris par « *l'adoption de mesures législatives* ».

Aucune des dispositions qui précèdent ne peut être interprétée comme obligeant l'État à soutenir financièrement les institutions privées d'enseignement. Il s'agit d'une question politique plutôt que d'une question de droit. D'ailleurs dans de nombreux pays signataires l'enseignement privé est peu financé par l'État et, parfois, aucune subvention n'est versée.

C'est le cas de l'Ontario, par exemple. Dans le rapport du Canada sur la mise en oeuvre des articles 13 à 15 du **Pacte,** l'Ontario affirme respecter les différents éléments de l'article 13. On peut y lire sous le chapitre « Droit de choisir l'établissement scolaire » que « *les parents ont le droit d'envoyer leurs enfants à d'autres écoles que celles du système public... Cependant, l'État ne finance pas ces écoles* » (Gouvernement du Canada, 1985, par. 850).

La Cour européenne a eu à se pencher à quelques occasions sur l'application d'un article, semblable à celui de la déclaration universelle, contenu dans la **Convention européenne des droits de l'homme.** Dans tous les cas, elle a jugé que les parties contractantes n'étaient pas tenues de subventionner une éducation ou un enseignement privé (Finkelstein, dans Shapiro, 1985).

La Convention concernant la lutte contre la discrimination va dans le même sens. Elle reconnaît le principe du respect de la liberté de choix (par. 26c) et énonce que les établissements privés, **à certaines conditions et lorsqu'ils sont admis par l'État,** ne sont pas considérés comme constituant de la discrimination. La seule protection accordée est celle du respect de la liberté de choix des parents lorsqu'un établissement privé est disponible mais la liberté d'entreprise en matière d'enseignement n'est pas protégée, et à plus forte raison le financement de ces établissements.

Le droit québécois

Deux législations québécoises abordent le droit à l'enseignement privé. Il s'agit de la **Charte des droits et libertés du Québec** et de la **Loi sur le ministère de l'Éducation.** Comme on le verra, ces lois vont au-delà des engagements internationaux.

La Charte des droits et libertés

C'est au chapitre des droits économiques et sociaux (Chap. IV), à l'article 42 de la Charte que l'on précise le droit de choisir un établissement privé.

« *Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement privés, pourvu que ces établissements se conforment aux normes prescrites ou approuvées en vertu de la loi.* »

Doit-on conclure du fait que ce droit soit inclus dans les droits économiques et sociaux que l'État doit adopter les mesures nécessaires pour développer l'exercice de ce droit? La lecture des diverses dispositions du chapitre IV portant sur les droits économiques et sociaux et l'économie générale de la Charte permettent d'affirmer que ce n'est pas là l'intention du législateur.

Il s'agit plutôt de droits dont les personnes peuvent, en vertu de l'article 49, réclamer la protection

d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions.

4. *Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État. »*

Le paragraphe 1 énonce le droit de toute personne à l'éducation et expose les objectifs qui doivent être poursuivis. Le paragraphe 2 énumère ensuite un ensemble de moyens permettant d'assurer le plein exercice de ce droit. À noter qu'il n'y est pas fait mention de l'école privée.

C'est le troisième paragraphe qui prévoit la liberté des parents de choisir des établissements privés. C'est ce paragraphe qui est généralement cité par les promoteurs de l'école privée. Quant au dernier paragraphe, il se limite à déclarer que le Pacte ne porte pas atteinte à la liberté de créer des établissements d'enseignement privé; il ne protège pas la liberté d'entreprise en cette matière mais affirme seulement ne pas l'empêcher.

Ce n'est pas involontairement qu'on a utilisé le terme « liberté » dans ces deux derniers paragraphes et le terme « droit » pour les deux premiers.

Les obligations créées à un État par la reconnaissance de ce droit sont explicites dans le **Pacte** même (Par. 2 [1]).

« Chacun des États parties au présent Pacte s'engage à agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique, au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent Pacte par tous les moyens appropriés, y compris en particulier l'adoption de mesures législatives. »

Une liberté, c'est un pouvoir, une faculté. Par le **Pacte,** l'État québécois comme tous les autres états s'est engagé à respecter cette liberté des parents de choisir des établissements privés, sans plus.

Par contre, en ce qui concerne le droit à l'éducation, l'État québécois s'est engagé *« au maximum de ses ressources disponibles »* et *« par tous les moyens appropriés »* à assurer l'exercice de ce droit, y compris par *« l'adoption de mesures législatives »*.

Aucune des dispositions qui précèdent ne peut être interprétée comme obligeant l'État à soutenir financièrement les institutions privées d'enseignement. Il s'agit d'une question politique plutôt que d'une question de droit. D'ailleurs dans de nombreux pays signataires l'enseignement privé est peu financé par l'État et, parfois, aucune subvention n'est versée.

C'est le cas de l'Ontario, par exemple. Dans le rapport du Canada sur la mise en oeuvre des articles 13 à 15 du **Pacte,** l'Ontario affirme respecter les différents éléments de l'article 13. On peut y lire sous le chapitre « Droit de choisir l'établissement scolaire » que *« les parents ont le droit d'envoyer leurs enfants à d'autres écoles que celles du système public... Cependant, l'État ne finance pas ces écoles »* (Gouvernement du Canada, 1985, par. 850).

La Cour européenne a eu à se pencher à quelques occasions sur l'application d'un article, semblable à celui de la déclaration universelle, contenu dans la **Convention européenne des droits de l'homme.** Dans tous les cas, elle a jugé que les parties contractantes n'étaient pas tenues de subventionner une éducation ou un enseignement privé (Finkelstein, dans Shapiro, 1985).

La Convention concernant la lutte contre la discrimination va dans le même sens. Elle reconnaît le principe du respect de la liberté de choix (par. 26c) et énonce que les établissements privés, **à certaines conditions et lorsqu'ils sont admis par l'État,** ne sont pas considérés comme constituant de la discrimination. La seule protection accordée est celle du respect de la liberté de choix des parents lorsqu'un établissement privé est disponible mais la liberté d'entreprise en matière d'enseignement n'est pas protégée, et à plus forte raison le financement de ces établissements.

Le droit québécois

Deux législations québécoises abordent le droit à l'enseignement privé. Il s'agit de la **Charte des droits et libertés du Québec** et de la **Loi sur le ministère de l'Éducation.** Comme on le verra, ces lois vont au-delà des engagements internationaux.

La Charte des droits et libertés

C'est au chapitre des droits économiques et sociaux (Chap. IV), à l'article 42 de la Charte que l'on précise le droit de choisir un établissement privé.

« Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement privés, pourvu que ces établissements se conforment aux normes prescrites ou approuvées en vertu de la loi. »

Doit-on conclure du fait que ce droit soit inclus dans les droits économiques et sociaux que l'État doit adopter les mesures nécessaires pour développer l'exercice de ce droit? La lecture des diverses dispositions du chapitre IV portant sur les droits économiques et sociaux et l'économie générale de la Charte permettent d'affirmer que ce n'est pas là l'intention du législateur.

Il s'agit plutôt de droits dont les personnes peuvent, en vertu de l'article 49, réclamer la protection

si on y porte atteinte. L'article 49 se lit comme suit:

« Une atteinte illicite à un droit ou à une liberté reconnu par la présente Charte confère à la victime le droit d'obtenir la cessation de cette atteinte et la réparation du préjudice moral ou matériel qui en résulte. »

Ajoutons que ce droit n'est pas un droit prépondérant sur toute loi. En effet, en vertu de l'article 52, seuls les articles 1 à 38 se sont vu conférer cette prépondérance. Une loi pourrait donc y déroger.

Enfin, aucune discrimination ne doit être faite dans la reconnaissance et l'exercice des droits reconnus (art. 10). Pourrait-on soutenir que les frais de scolarité constituent une discrimination basée sur la condition sociale? Cela a peu de chance de se produire, car, jusqu'ici, aucune décision d'un tribunal n'a reconnu de discrimination sur la base de la condition sociale.

Les interprétations de la **Charte canadienne des droits** vont dans le même sens. Dans un avis préparé pour la commission d'étude ontarienne sur l'enseignement privé, le juriste Neil Finkelstein affirme que *« à mon avis, ni l'article 2, ni l'article 7 de la Charte pris séparément, ... n'englobe un droit propre au financement public des écoles privées »* (dans Shapiro, 1985, p. 100).

La loi sur le ministère de l'Éducation

La loi sur le ministère de l'Éducation est précédée d'un préambule dont les trois premiers considérants se lisent comme suit:

Attendu que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité;

Attendu que les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants;

Attendu que les personnes et les groupes ont le droit de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins; »

Ce préambule est constamment invoqué comme confirmant l'obligation faite à l'État de soutenir financièrement les institutions privées. Il fut invoqué dès les premiers débats entourant l'adoption de la loi sur l'enseignement privé en 1968 et à maintes occasions depuis. Ce préambule est même présenté comme un phare qui a maintenu l'espoir dans les périodes où l'enseignement privé pouvait paraître menacé (CCEP, 1985).

Ces interprétations quant à la signification de ce préambule nous semblent largement erronées. Regardons d'abord la portée générale d'un préambule avant de scruter l'origine et le sens de celui précédant la loi créant le ministère de l'Éducation.

Le rôle des préambules

Une loi est toujours constituée d'un dispositif, c'est-à-dire d'une ou de plusieurs dispositions à caractère normatif.

Il arrive parfois que le dispositif soit précédé d'une déclaration relative aux motifs ou aux finalités de la loi ou d'un exposé des principes qui l'ont inspirée. C'est ce type de déclaration qu'on appelle préambule. L'importance des préambules est amplifiée par la règle selon laquelle les juges n'ont pas le droit de se référer aux travaux parlementaires pour comprendre l'esprit et la finalité d'une loi.

Le préambule et le dispositif d'une loi ont des effets très différents. Le rôle du préambule est précisé par l'article 40 de la **Loi d'interprétation** dont le 1er alinéa se lit comme suit:

« Le préambule d'une loi en fait partie et sert à en expliquer l'objet et la portée. »

Cette disposition permet de percevoir la différence entre préambule et dispositif. Une disposition, c'est-à-dire un élément du dispositif, a un effet d'application; la règle énoncée doit régir une situation donnée.

Le préambule n'a aucun effet de cette nature. Il explique l'objet et la portée du dispositif. Son rôle est donc de l'ordre de l'éclairage jeté sur une loi.

Ce rôle du préambule qui s'inscrit dans une tradition juridique ancienne n'a pas donné des résultats particulièrement remarquables, à cause sans doute, de la *« tendance invétérée de nombreux juges... à interpréter littéralement et restrictivement même les lois les plus générales »* (Bisson, 1980, p. 66).

L'exemple peut-être le plus remarquable de cette tendance est l'interprétation restrictive des dispositions de la **Charte québécoise des droits et libertés** qui est pourtant précédée d'un préambule ne laissant aucun doute sur la volonté du législateur de faire bénéficier toutes les personnes visées des droits et libertés énoncés (Plamondon, 1986).

L'autorité des préambules est donc difficile à établir en pratique dans la jurisprudence et pour remédier à cette situation, la tendance est de plus en plus à avoir recours à des déclarations de motifs ou d'objets incorporés au dispositif.

En ce qui a trait au rôle juridique, il faut par conséquent conclure qu'un préambule, en soi, n'a pas d'effet pour régir une situation: son autorité s'exerce par la lumière jetée sur le dispositif et cette autorité n'a pas emporté la soumission généralisée des juges.

Les préambules ont cependant parfois un rôle qui dépasse l'ordre juridique et qui est de nature politique. Il fait connaître les principes que l'Assemblée nationale dans l'exercice de sa fonction législative a retenus comme devant inspirer sa politique. C'est pourquoi les lois particulièrement importantes et qui ont suscité de larges débats sont souvent précédées d'un préambule. C'est le cas de la **Charte québécoise des**

droits et libertés et de la Charte de la langue française. En certains cas, le préambule est le fruit d'un compromis social et c'est le cas de celui de la Loi du ministère de l'Éducation.

Le préambule de la Loi du ministère de l'Éducation

La compréhension précise du sens de ce préambule exige quelques rappels historiques. Le premier tome du **Rapport Parent** portant sur les structures est déposé en avril 1963. Le gouvernement passe rapidement à l'action; dès le 26 juin 1963 il dépose un projet de loi à l'Assemblée législative. Ce projet ne passera pas comme une lettre à la poste. Il sera retiré dès le 8 juillet afin de permettre à tous ceux qui voulaient intervenir de le faire avant le 1er septembre.

Deux questions majeures seront alors en débat: le rôle de l'État en éducation et les garanties concernant l'éducation chrétienne. À quelques jours de l'échéance, soit le 29 août 1963, l'Assemblée des évêques du Québec fera connaître son point de vue sur la question dans une importante déclaration qui marquera la suite des débats.

Cette déclaration insistait sur le droit des parents de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants. On précisera le sens de ce principe: *« Le droit à la confessionnalité se place tout entier, lui aussi, dans la logique du droit à la liberté de conscience; il permet à ceux qui professent une foi religieuse d'avoir des écoles conformes à leurs convictions intérieures et à leur idéal de vie »* (cité par Dion, 1967, p. 138).

Le droit des parents sera largement invoqué dans les débats qui suivront. Le ministre de la Jeunesse, Paul-Gérin Lajoie, parrain du projet de loi, se dira surpris que des personnes pourtant largement impliquées dans un système où les parents n'avaient à peu près rien à dire, reprennent tout à coup cet argument. *« Le droit des parents,* dira-t-il en 1963, *n'est plus le même qu'il y a quelques siècles. Il s'exerce au niveau des collectivités davantage qu'à celui des individus »* (Gérin-Lajoie, 1963, p. 106).

Le nouveau projet de loi sera déposé le 14 janvier 1964 et adopté quelques semaines plus tard. La loi sera, cette fois, précédée d'un préambule reprenant textuellement les éléments proposés par la Déclaration des évêques. Selon Dion, *« ... l'addition d'une déclaration de principes... vise exclusivement la protection de l'éducation chrétienne »* (1967, p. 138).

Si sur le plan politique, cette décision a peut-être été habile, elle constitue une erreur sur le plan législatif. Un préambule devrait exposer les motifs et les objets fondamentaux, les principes de base d'une politique législative. Le texte retenu est la position des évêques que le gouvernement a, assez servilement, retenue. Un préambule reflétant les véritables fondements de la politique aurait été inspiré du Rapport Parent et aurait été sans doute différent.

On peut se demander si certains des principes énoncés ne sont pas dans une certaine mesure en train de tomber en désuétude dans un contexte où les droits sociaux ont beaucoup évolué, à l'heure des **chartes des droits** et d'un engagement international comme la ratification du **Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.** Fait significatif, les lois refondues n'ont pas reproduit ce préambule alors que ceux de la **Charte des droits et libertés du Québec** et de la **Charte de la langue française** l'ont été.

Cependant, il faut prendre en considération le fait que la Cour d'appel a recouru à ce préambule pour interpréter une disposition ambiguë de la Loi sur l'enseignement privé relative à l'octroi de permis, dans l'affaire Mont Bénilde inc. c. Morin, (1983, C.A. 443).

Il ne s'agit toutefois que d'un instrument d'interprétation. Faisons l'hypothèse que l'Assemblée nationale, à la prochaine session, modifie la **Loi du ministère de l'Éducation** et adopte une nouvelle disposition décrétant que, nonobstant toute autre loi à l'effet contraire, le ministère de l'Éducation ne pourra en aucun cas octroyer de subvention à un établissement privé. Cette disposition serait applicable malgré le 3e alinéa du préambule. On ne peut se fonder sur ce préambule pour réclamer du financement de l'État pour un établissement privé. Sur le plan juridique, on peut l'utiliser seulement pour éclairer la finalité et la portée des lois de l'Éducation.

Une question politique

De cette revue des instruments internationaux assurant la protection des droits en éducation et des dispositions législatives québécoises en la matière, on peut conclure que, si la liberté de choisir une institution privée est reconnue, aucune disposition ne crée à l'État l'obligation de financer l'école privée. Évidemment, aucune disposition n'interdit à l'État de le faire.

Contrairement à ce que prétendent les défenseurs de l'école privée, l'État, en ne finançant pas l'école privée, ne brimerait nullement les droits fondamentaux reconnus internationalement.

Cette revue nous a semblé importante étant donné la rhétorique des tenants de l'école privée. On fait apparaître comme totalitaire et non respectueux des chartes internationales tout gouvernement qui refuserait de canaliser une partie des fonds publics vers des intérêts privés. Or, ces interprétations se fondent davantage sur des préjugés que sur une analyse juridique des obligations que les états ont contractées en adhérant aux divers pactes ou chartes.

Quant au préambule de la loi créant le ministère de l'Éducation, il doit être situé dans son contexte historique et rien ne permet d'affirmer qu'il crée à l'État québécois l'obligation de soutenir financièrement les institutions privées existantes.

Il ne s'agit donc pas d'une question de droit, mais d'une question politique. Nous avons mis en lumière, au chapitre précédent, le rôle social de l'école privée selon aux divers ordres d'enseignement. Nous avons constaté que, contrairement aux prétentions de certains, ce rôle était loin d'être d'intérêt public et pouvait même être contraire au « bien commun ». C'est sur ces aspects que doit porter le débat sur l'école privée. L'État a toute latitude quant à l'obligation de financer ces institutions. Il s'agit d'une décision politique qui devrait découler d'un large débat public.

1. Le texte qui suit reprend en grande partie le contenu d'une étude préparée par Jean-Marcel Lapierre du Service syndical de la CEQ.

Chapitre quatre

Une image sélective

La clientèle de l'école privée est en progression régulière depuis le début des années soixante-dix. C'est pour l'enseignement secondaire général que cette progression est la plus inquiétante. On y compte, en moyenne pour l'ensemble du Québec, près d'un jeune sur cinq qui fréquente le réseau privé.

Nous l'avons vu également, la générosité des subventions gouvernementales permet d'expliquer la plus grande popularité du réseau privé au Québec par rapport aux autres provinces canadiennes. Les parents doivent néanmoins débourser annuellement environ 1 000 $ lorsqu'ils choisissent l'école privée pour leurs enfants. [1]

Les motifs invoqués par les parents pour expliquer leur choix sont connus. Ils relèvent de leurs perceptions des deux réseaux: à l'école privée, l'encadrement et la qualité de l'enseignement seraient supérieurs. Ces perceptions n'expriment pas en soi la réalité. Comme nous allons le voir, elles peuvent parfois correspondre à des différences réelles entre les réseaux public et privé, parfois refléter l'image que l'école privée projette d'elle-même, parfois s'expliquer par la sélection qu'elle exerce.

On fait aussi appel à d'autres arguments, de nature plus idéologique, pour justifier la pertinence du financement public d'un réseau privé. On dira que la concurrence et la compétition ont des effets bénéfiques, que le monopole de l'État en éducation n'a pas sa raison d'être, ou encore que la présence d'un secteur témoin est nécessaire.

Dans ce chapitre, nous allons faire le point sur les raisons invoquées pour expliquer la popularité du réseau privé. Nous présenterons d'abord une comparaison des deux réseaux eu égard aux caractéristiques socio-professionnelles des enseignantes et des enseignants. Cette comparaison révèle que les deux groupes ont davantage de caractéristiques communes que de différences.

Nous aborderons par la suite toute la question des résultats scolaires. Comme le laissent croire de nombreuses données, sont-ils vraiment meilleurs dans les écoles privées? Si on tient compte de la sélection exercée par l'école privée et que l'on compare des situations comparables, on s'aperçoit que cette supériorité est loin d'être démontrée. Elle apparaît surtout comme le reflet de la sélection initiale.

Ces deux premières parties serviront à éclairer les opinions exprimées par les parents à propos des deux réseaux. Finalement, nous analyserons les effets sur le système scolaire québécois de ces choix individuels et de la libre concurrence présentée comme stratégie pour améliorer la qualité de l'éducation. Ces deux éléments, nous le verrons, conduisent à redéfinir une éducation plus sélective dès le début du secondaire. Il s'agit là de choix sociaux, et c'est comme tel qu'il faut en débattre.

C'est principalement à l'école secondaire que s'attarde ce quatrième chapitre. C'est pour cet ordre d'enseignement que les données disponibles sont les plus nombreuses et c'est, de plus, très majoritairement au début du secondaire que les parents optent pour l'un ou l'autre réseau.

Des enseignantes et des enseignants qui se ressemblent

Les différences entre le personnel enseignant du réseau public et celui du réseau privé sont fort minces. Ce qui frappe, c'est plutôt la ressemblance entre les caractéristiques socio-culturelles et professionnelles de l'un et l'autre groupes. C'est ce que révèle la lecture des résultats de l'étude socio-pédagogique, portant sur les enseignantes et les enseignants québécois conduite en 1978 à la demande du ministère de l'Éducation. Cette étude, publiée en plusieurs volumes, a été réalisée auprès de quelque 4 000 enseignantes et enseignants des écoles primaires et secondaires des réseaux public et privé (Cormier, Lezzard, Toupin & Valois, 1980).

Les données qui suivent tracent le portrait de la situation existant en 1978. La réalité a peut-être légèrement changé depuis. Nous n'avons malheureusement d'autres choix, puisqu'il n'y a pas, à notre connaissance, d'étude plus récente permettant d'établir une telle comparaison.

La proportion d'hommes et de femmes qui enseignaient respectivement au primaire et au secondaire était alors la même pour les deux réseaux. Il n'y avait pas non plus de différence en ce qui concerne l'âge des deux groupes d'enseignantes et d'enseignants. On observait encore que les deux réseaux comptaient un personnel enseignant également expérimenté. La proportion d'enseignantes et d'enseignants légalement qualifiés était plus importante au public, mais le privé comptait un peu plus de diplômés universitaires.

La perception qu'avaient les enseignantes et les enseignants de leur travail et de leur profession était également fort semblable. On n'observait pas de différence significative dans l'évaluation que les enseignantes et les enseignants de chaque réseau faisaient de l'enseignement comme profession, c'est un travail physiquement fatigant, qui laisse plus de possibilité de temps libre et qui est perçu comme plus compatible avec la vie familiale. De même, on se disait d'un côté comme de l'autre aussi engagé par rapport à sa tâche. Les projets d'avenir des deux groupes étaient aussi fort semblables; on souhaitait, majoritairement dans des proportions à peu près identiques, demeurer dans l'enseignement; une minorité souhaitait toutefois quitter l'enseignement pour une autre fonction, soit dans le domaine de l'éducation, soit ailleurs.

Quelques différences significatives étaient néanmoins à souligner. On trouvait une proportion plus grande de laïcs dans le réseau public, alors que 94 %

des enseignantes et des enseignants de l'école publique étaient des laïcs, cette proportion n'était que de 71 % pour l'école privée. Le personnel enseignant du réseau privé travaillait en majorité (61 %) dans des établissements non-syndiqués. C'est sans doute une des raisons expliquant que, au secondaire privé, on comptait une proportion moindre d'enseignantes et d'enseignants à temps complet.

On observait encore deux autres différences, mais de moindre importance. L'école secondaire privée semblait recruter un personnel enseignant aux origines socio-économiques légèrement plus élevées et quelque peu plus scolarisé. Cette dernière observation appelle toutefois deux remarques. D'une part, comme le soulignent les auteurs de cette recherche, la représentation des professeurs du secondaire privé est biaisée en faveur des plus scolarisés. D'autre part, le fait que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel soient, en moyenne, moins scolarisés que ceux du secteur général ajoute au biais de cette comparaison; on sait que c'est principalement dans le réseau public que se concentre l'enseignement professionnel. Cette différence observée de scolarisation mérite donc des réserves sérieuses.

Notons finalement que cette étude observait *« une tendance soutenue, bien que faible, chez les enseignants du secteur privé à être plus satisfaits au travail que les enseignants du public »* (Vol. 5, p. 200). Il n'y a pas d'explication unique et certaine à cette observation. On peut invoquer la plus petite taille de l'école, la sélection des élèves ou encore la vocation plus élitiste de l'école privée pour expliquer cette satisfaction un peu plus élevée au travail.

Un succès scolaire comparable

Il peut paraître surprenant de lire que les jeunes des deux réseaux obtiennent des résultats scolaires équivalents. L'évidence semble indiquer le contraire. Par exemple, dans une publication gouvernementale portant sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, on peut lire qu'aux épreuves administrées par le MEQ en 1986, *« les élèves du réseau privé ont enregistré des résultats beaucoup plus élevés que ceux du réseau public. La moyenne obtenue dans les établissements privés dépasse de 8,4 points celle des commissions scolaires. La proportion des échecs est de 18,6 p. 100 au réseau public contre 7,2 p. 100 au réseau privé »* (MEQ, 1987b, p. 26).

Ces données correspondent bien à la réalité. Il serait par contre erroné de conclure à la supériorité du réseau privé car elles ne permettent en rien une comparaison de la qualité respective de l'enseignement dans les deux réseaux. Nous l'avons vu, le réseau privé sélectionne ses élèves à l'entrée et rejette plusieurs cas problèmes en cours de route. Dans ce contexte l'obtention de meilleurs résultats au réseau privé n'a rien de surprenant; la totalité de la différence observée pourrait en fait n'être en bout de course que l'expression de la sélection exercée initialement.

Affirmer, comme le fait le titre d'un article du Devoir du 11 janvier 1987 qu'un *« écart de 25 % sépare le public du privé dans la performance aux examens du MEQ »* est loin de rendre justice au réseau public. Le lecteur retient que le réseau privé est supérieur en soi; or, cela n'est pas nécessairement le cas. Il faudrait, pour arriver à une telle conclusion comparer des données qui soient comparables.

Une telle comparaison comporte des exigences méthodologiques très précises. On sait, par exemple, que les jeunes d'origine sociale élevée obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats scolaires que ceux d'origine sociale plus modeste. On sait aussi qu'il y a une relation significative entre les résultats obtenus au primaire et les résultats obtenus par la suite au secondaire. Si on veut comparer les effets de la variable réseau d'enseignement sur les résultats scolaires, il faut s'assurer que les effets d'autres variables ne viendront pas biaiser la comparaison. Il faudrait ainsi comparer les résultats d'élèves du secondaire des deux réseaux qui originent d'un même milieu socio-économique et qui avaient des résultats comparables à la fin du primaire.

On comprend les nombreux problèmes méthodologiques soulevés par de telles comparaisons. Leur interprétation donne d'ailleurs souvent lieu à des polémiques. C'est le cas de l'étude longitudinale menée récemment par Coleman et ses collaborateurs dans le but de comparer l'école publique et l'école privée catholique américaines. Les différences observées par Coleman, favorables à l'école privée, ont été considérées comme négligeables par certains et comme non significatives par d'autres. [2]

De telles comparaisons peuvent avoir leur pertinence, mais elles exigent une rigueur énorme. Au Québec, à notre connaissance, les seules données qui respectent, au moins en bonne partie, ces exigences sont celles de l'étude ASOPE. Ce sont ces données qui nous font affirmer que le succès scolaire est équivalent dans les deux réseaux.

L'étude dont il est ici question a porté sur un échantillon représentatif de 1 894 élèves francophones, dont 1 654 étaient inscrits, en 1975-76, au réseau public et 240 au réseau privé. Dans l'ensemble, on observe, comme aujourd'hui, un écart favorable au réseau privé. En effet, 19,8 % des jeunes du privé disent avoir rencontré un échec au cours de leurs études secondaires contre 34,2 % au public. En ce qui concerne les résultats obtenus en cinquième secondaire, 44,4 % des jeunes du privé ont obtenu un résultat supérieur à 75 % contre seulement 33,6 % de ceux du public (Hétu, 1980).

La situation est fort différente lorsque l'on compare des jeunes inscrits dans une même voie d'apprentissage. La sélection exercée par l'école privée s'exprimait, durant les années soixante-dix, par le fait que la grande majorité des élèves du privé se retrouvaient en voie enrichie, comme nous l'avons constaté au

deuxième chapitre. Si on compare les seuls élèves de la voie enrichie des deux réseaux, le taux d'échec est à peu près identique: 15,2 % au privé contre 18,8 % au public. Quant aux résultats scolaires, ils sont légèrement plus élevés au public; 44,8 % des élèves de voie enrichie du réseau privé ont des résultats supérieurs à 75 % alors que cette proportion est de 51,1 % pour ceux du public.

L'auteure de cette étude comparative conclura que « *... de façon générale, les enfants connaissent à voie égale une réussite scolaire similaire dans l'un et l'autre secteurs* » (Hétu, 1980, p. 4). Les différences globales observées, favorables au réseau privé, disparaissent lorsque l'on tient compte de la sélection exercée par l'école privée.

Cette étude date de dix ans. En l'absence de données valables qui soient plus récentes et de changements majeurs dans le rôle des deux réseaux, rien ne permet d'affirmer que la situation ait changé. L'école privée sélectionne toujours ses élèves sur une base scolaire et sociale. Rien n'indique que les résultats supérieurs obtenus par les élèves du réseau privé expriment autre chose que l'effet de cette sélection.

Un préjugé favorable

Les parents, tout comme la population en général, expriment un préjugé favorable envers l'école privée. On perçoit celle-ci comme offrant un enseignement et un encadrement de meilleure qualité alors que l'on critique l'école publique pour l'indiscipline et le climat qui y règnent.

Ainsi, selon un sondage réalisé par CROP en 1975, « *les deux principales raisons pour lesquelles les parents envoient leurs enfants dans les écoles privées sont la meilleure éducation qu'on y donne (43,1 %) et la meilleure attention portée à l'élève (21,2 %)* » (Lafleur, 1975, p. 59). S'ils ne choisissent pas l'école publique, c'est qu'ils lui reprochent une mauvaise discipline, un mauvais climat psychologique et de ne pas porter assez d'attention à l'élève.

L'ensemble de la population, toujours selon ce sondage, perçoit également l'école privée comme meilleure, en particulier en ce qui concerne les relations professeurs-étudiants, les relations professeurs-parents, la qualité de l'éducation individuelle, le climat psychologique dans lequel vit l'élève et la discipline. Malgré cela, on la perçoit comme équivalente à l'école publique pour la préparation au cégep et au marché du travail.

Cette perception semble avoir peu évolué depuis. En 1984, une commission scolaire de la région de Québec interrogeait environ 200 parents qui, en première secondaire, avaient choisi l'école privée pour leurs enfants. Les principales raisons qui ont motivé ces parents dans leur choix sont, dans l'ordre, l'encadrement et le suivi plus appropriés au privé, le désir de l'enfant, la réticence envers le public et l'existence de groupes forts. Les deux tiers de ces parents considèrent également que la qualité de l'enseignement est moins bonne à l'école publique. Parmi les commentaires, on mentionne encore que la discipline est plus rigoureuse au privé, que le suivi est meilleur et l'éducation plus personnalisée; les enseignantes et les enseignants du public ne seraient pas assez exigeants, ne donneraient pas suffisamment de travaux et les problèmes syndicaux y seraient trop importants (Bédard, 1964).

Les résultats d'un sondage CROP mené pour le compte de la CEQ au printemps 1987 vont dans le même sens. Les parents qui ont actuellement des enfants à l'école ou qui en auront sous peu jugent l'école privée comme étant meilleure pour une majorité des items sur lesquels ils furent interrogés. (CROP, 1988).

Près des deux tiers des parents considèrent que l'école privée est meilleure pour la discipline et l'encadrement des élèves; près de la moitié la trouve également supérieure pour le prestige de l'école, la qualité de l'enseignement scolaire, la sélection des élèves et pour garantir que les enfants vont bel et bien apprendre quelque chose. Pour chacun de ces thèmes, l'école publique n'a la faveur que de 10 % à 20 % des parents; c'est dire que 15 % à 25 % jugent les deux écoles comme équivalentes.

L'école privée remporte également la faveur des parents pour développer la personnalité et les talents des élèves, pour inciter les élèves à étudier ou à travailler à la maison et, avec un écart moins prononcé toutefois, pour la compétence des enseignantes et des enseignants.

L'école publique est par contre considérée par plus de la moitié des parents comme ressemblant davantage à la vraie vie. Les deux écoles sont jugées à peu près équivalentes pour le choix des matières scolaires ou options, pour les activités et services parascolaires, pour la participation des parents et pour préparer les étudiants à la vraie vie.

Dans l'ensemble, on peut dire que l'école privée tient sa plus grande popularité de deux caractéristiques. D'une part, on considère que les services d'encadrement et de suivi y sont supérieurs à ceux offerts au réseau public et, d'autre part, on estime l'enseignement qui y est offert de meilleure qualité, notamment, à cause de la sélection exercée par l'école privée. L'école publique peut-elle faire face à ces réalités?

Dans sa publicité, l'école privée insiste beaucoup sur l'encadrement qui y est offert. On dira que les enfants peuvent demeurer à l'école quelques heures supplémentaires après la classe pour étudier et faire leurs devoirs, qu'ils y sont en sécurité, etc. (La Presse, 8 nov. 86). Il faut bien constater que de tels services sont peu disponibles à l'école publique.

Il faut souligner que depuis le début des années quatre-vingt des efforts importants ont été accomplis dans le but d'améliorer l'encadrement des élèves du secondaire. Dans plusieurs milieux, on a créé

des unités plus petites à l'intérieur de l'école soit par cycle, soit par degré. On a pris des mesures pour améliorer l'encadrement, la participation, les activités offertes. L'école publique peut et doit faire encore mieux. Mais, elle a besoin qu'on lui en donne les moyens.

Il est par ailleurs devenu nécessaire que l'école publique puisse offrir de nouveaux services. On le sait, les jeunes ne disposent pas toujours à la maison d'un endroit approprié pour faire leurs devoirs et les parents ne sont pas tous en mesure de leur apporter le soutien pédagogique nécessaire. Les revendications de l'Alliance des professeurs de Montréal (1987) pour le développement des services de garde dans les écoles primaires et de services d'étude avec support pédagogique, après l'horaire régulier des élèves apparaissent fort opportunes. On observe d'ailleurs que des entreprises privées commencent à offrir des services de dépannage. Il en coûte 20 $ pour une heure d'orthopédagogie de la firme Services Didactiques H.B. Inc. (Le Soleil, 13 nov. 87). Ces services ne sont accessibles qu'à ceux ayant les moyens de les assumer.

En ce qui concerne la qualité de l'enseignement, cette question ne peut être dissociée de la sélection exercée par l'école privée. Tout indique que les meilleurs résultats obtenus tiennent à la présence d'élèves sélectionnés pour leurs bons résultats et qui proviennent davantage de milieux plus favorisés. Au secondaire général privé, les jeunes rencontrant des difficultés importantes d'adaptation ou d'apprentissage n'y ont pas leur place, les jeunes de milieu pauvre y sont rares, ceux des minorités ethniques également. Dans ces conditions comparer l'école publique à l'école privée est injuste pour la première.

Individuellement, chaque parent qui en a les moyens peut choisir l'école privée pour sa sélectivité. Mais la somme de ces choix individuels, dans un contexte où l'école privée est largement subventionnée, impose au système scolaire des orientations contraires aux choix sociaux démocratiquement effectués. La société québécoise a en effet opté pour une école secondaire polyvalente; dans le but de favoriser l'égalité des chances, l'orientation et la sélection scolaires ont été repoussées à la fin du secondaire. Or, l'école privée sélectionne ses élèves dès le début du secondaire. On enjoint l'école publique d'accepter la concurrence. Mais pour que cette concurrence ne soit pas déloyale, l'école publique doit-elle aussi sélectionner ses élèves? Nous ne sommes plus alors devant un choix individuel, mais devant un choix social: l'école québécoise doit-elle sélectionner les élèves dès la fin du primaire pour les orienter dès douze ans soit vers une formation conduisant à des études post-secondaires, soit vers une formation menant au marché du travail? C'est à un tel choix que conduit la concurrence de l'école privée, à une remise en question majeure des réformes entreprises avec le rapport Parent.

Une concurrence déloyale

La concurrence est le leitmotiv de l'entreprise privée. Celle-ci serait une garantie de qualité, un produit de mauvaise qualité ne trouvant pas preneur sur le marché. On passe des produits commerciaux à l'école et voilà que l'école privée devient garante de qualité par la concurrence qu'elle exerce. « *Comment peut-on soutenir sérieusement*, dira Ghislain Dufour du Conseil du patronat, *qu'il est essentiel dans la vie d'un individu de pouvoir choisir entre au moins deux produits de marques différentes lorsqu'il s'agit de biens de consommation mais qu'il serait superflu et même pour certains, à éviter, que les parents aient le choix entre deux types d'écoles pour faire éduquer leurs enfants?* » (Le Soleil, 6 déc. 1983, p. A13).

Lors des États généraux sur l'Éducation, le Ministre Ryan ira dans le même sens: « *l'école publique, dit-il, doit accepter la concurrence loyale de la part des établissements privés* ». Plus récemment le vice-président de Télécom Canada, aussi membre du conseil des universités, allait encore plus loin en affirmant que la concurrence doit s'emparer de l'éducation.

Prétendre qu'en favorisant la concurrence on va, en soi, améliorer l'éducation n'est rien d'autre qu'un postulat que l'on affirme par intérêt ou par affinité idéologique. Ce postulat mériterait d'être étudié à la lumière des faits. On pourrait très bien affirmer, au contraire, que certains services ou institutions ne répondent pas aux forces du marché et n'ont pas à être soumis à la concurrence. Il ne viendrait, par exemple, à l'idée d'aucun gouvernement de soumettre la défense à la concurrence du marché.

Certaines commissions scolaires, appuyées par leur fédération, ont donc décidé également de vendre leur produit. La commission scolaire Baldwin-Cartier a décidé d'investir 100 000 $ sur trois ans pour une campagne de marketing visant à valoriser l'excellence. Selon un commissaire, « *c'est notre devoir de relever le défi de la concurrence. Cela coûte cher, mais, ... cela attirera de nouveaux clients...* » (Le Devoir, 31 août 1987, p. 1). Ce cas n'est pas isolé. Il correspond à l'une des priorités de la FCSCQ.

À Chambly et à Sault St-Louis, on s'est également lancé dans ce marketing scolaire. La concurrence ayant ses exigences, ces deux commissions scolaires ont décidé d'ouvrir sur leur territoire respectif des écoles possédant les mêmes caractéristiques que l'école privée. Les quotidiens ne s'y tromperont pas. **Le collège Saint-Louis, une école « privée » dans le secteur public** titre Le Devoir. Une « école privée du secteur public » écrira André Pratte dans La Presse au sujet de l'école internationale de Saint-Hubert.

Ces deux écoles tiennent des examens d'admission dès novembre 1987 pour la rentrée 88 comme le font les écoles privées. Le but des deux commissions scolaires est aussi d'attirer les clientèles qui se dirigeraient normalement vers le privé. Un commen-

taire de Jean-Pierre Proulx du Devoir du 3 octobre 87 mérite d'être rappelé: « *À cet égard, ce projet rappelle les anciennes sections classiques que plusieurs commissions scolaires ont ouvertes à la fin des années 1950 et qui sont disparues avec l'instauration des écoles polyvalentes en 1964* » (p. A-7).

Les projets dits de douance, qui se multiplient depuis quelques années, proposent très souvent, au secondaire, une organisation scolaire plus sélective dont un des objectifs premiers est de concurrencer l'école privée. Les effets de l'orientation et de la sélection précoces ont été trop souvent dénoncés pour qu'on revienne à une école secondaire qui sélectionne ses élèves à l'entrée. D'ailleurs, l'école régulière est tout à fait à même de répondre aux besoins de l'ensemble des jeunes.

Dans un environnement compétitif, il y a des perdants et des gagnants. Dans ce cas, c'est l'école publique ordinaire et les élèves qu'elle accueille qui sont les perdants. C'est la société québécoise qui voit remettre en cause des objectifs majeurs de la réforme scolaire.

Il est encore trop tôt pour évaluer si cette stratégie des commissions scolaires va leur permettre de récupérer une partie de la clientèle perdue au profit de l'école privée. Mais l'école privée pose un double problème au réseau public: celui des clientèles, certes, mais aussi celui du rôle social de l'école. Même en admettant que cette stratégie soit partiellement efficace au chapitre des clientèles, ce qui n'est pas démontré, il est certain qu'elle viendra aggraver le caractère sélectif de l'éducation secondaire et remettra en question une structure visant à favoriser l'égalité des chances.

On gagne à être connu

Les perceptions que les parents ont de l'école privée sont marquées par l'image que celle-ci projette d'elle-même et par le fait qu'elle accueille une clientèle sélectionnée. L'école publique peut certainement améliorer les services qu'elle donne et ce, pour le plus grand bien des élèves. Copier le modèle sélectif de l'école privée n'est toutefois pas une solution. La concurrence, dont certains se font les promoteurs, n'améliore pas la qualité de l'éducation si on prend en compte l'intérêt de l'ensemble des élèves.

Par contre, les nombreux services offerts par l'école publique gagneraient à être mieux connus. Plusieurs commissions scolaires de même que des syndicats locaux d'enseignantes et d'enseignants ont entrepris des actions en ce sens. Dans certains milieux, on diffuse, auprès des élèves du primaire et de leurs parents, une information plus complète sur l'école secondaire locale. Dans certains cas, on refuse aux écoles privées l'autorisation de diffuser leur propagande dans les écoles publiques. Après tout, Provigo ferait de même avec les dépliants de Steinberg. Ailleurs, on invite les personnels de la commission scolaire à envoyer leurs propres enfants à l'école publique.

Si l'école publique peut faire davantage pour améliorer son image et assurer une meilleure promotion des services qu'elle offre, elle pourra difficilement faire face à la concurrence déloyale de l'école privée tout en poursuivant la mission démocratique que lui a confiée la société québécoise. Dans un tel contexte, on comprend mal que l'école privée soit considérée par l'État comme étant d'intérêt public.

---

1. Selon le MEP (1985), les parents devaient en moyenne débourser, en 1985, 1 032 $ au primaire, 695 $ au secondaire et 1 056 $ au collégial.

2. Voir à ce sujet Sociology of Education (1982). Les articles appuyant ou critiquant l'analyse initiale sont nombreux. Voir par exemple Morgan (1984), Bickel & Chang (1985), Hoffer, Greeley & Coleman (1985).

Chapitre cinq

Le bon d'éducation: le néo-libéralisme éducatif

Depuis le début des années quatre-vingt, le credo néo-libéral a conquis de nouveaux fidèles. L'Etat minimum, la privatisation des services publics, la déréglementation, la compétition, la survie des plus forts sont les nouveaux slogans de ce modernisme rétro.

On oublie que l'État en est arrivé à assumer l'ensemble des fonctions qu'on lui connaît, justement pour régulariser un système économique dont le développement est fondé sur l'appât du gain individuel. La destruction de l'environnement, les inégalités percutantes entre divers groupes sociaux ou ethniques, le despotisme patronal ont conduit à des interventions de plus en plus nombreuses de l'État pour civiliser le capital, dans son intérêt même.

L'éducation n'échappe pas à la montée de ce courant néo-libéral. Le libre marché scolaire a ses gourous. Leur recette miracle: le bon d'éducation. Chez nos voisins du sud, cette question a soulevé des débats majeurs depuis le début des années soixante. Ce débat a récemment repris de la vigueur depuis que le bon - que l'on désigne aux États-Unis sous l'appellation de « voucher » - a trouvé preneur à la Maison Blanche sous l'administration Reagan.

Au Québec, le Mouvement pour l'enseignement privé s'est mis à la mode. Il délaisse sa stratégie défensive initiale et passe maintenant à l'attaque. Le MEP revendique désormais le libre choix de l'école et l'instauration du bon d'éducation. Ce serait, il faut le lire pour le croire, « la liberté des pauvres ». (La Presse, cahier spécial, 31 oct. 87, p. 4).

Cette revendication a eu des échos auprès du groupe sélect qui conseille l'actuel gouvernement libéral. Le rapport Gobeil, paru à l'été 1986, fera du bon d'éducation une de ses propositions majeures. Nombreux sont les intervenants qui ont dénoncé l'aberration d'une telle proposition (CEQ, 1986). Cela n'était pas pour dissuader ses promoteurs. Leur croisade se poursuit. Le MEP tente même actuellement de mettre sur pied un projet-pilote visant à démontrer la viabilité du bon d'éducation. Il s'agirait, toujours selon le MEP, de la meilleure façon d'assurer la qualité de l'éducation.

Il nous a donc semblé important de retracer brièvement l'histoire du bon d'éducation et de dégager les principaux enjeux soulevés par son application. S'il apparaît peu probable que la revendication du « bon » connaisse du succès à brève échéance, les idées néo-libérales qui la sous-tendent pourraient, elles, marquer des points, en l'absence d'un discours critique sur le sujet.

Une popularité croissante

Le bon d'éducation se veut d'abord un changement dans les modalités de financement de l'éducation. Plutôt que de subventionner les organismes scolaires, l'État subventionnerait directement les parents. Par exemple, les parents recevraient pour chaque enfant un bon dont la valeur correspondrait au coût de l'enseignement dispensé. Les parents auraient la possibilité d'inscrire leurs enfants à l'école de leur choix, publique ou privée, et utiliseraient le bon comme paiement.

Selon ses promoteurs, le bon, en laissant le choix de l'école aux parents, obligerait cette dernière à répondre plus adéquatement aux besoins de leurs enfants. Pour s'attirer une clientèle suffisante, l'école devrait offrir un enseignement de qualité sans quoi elle serait désertée par ses clients et devrait fermer ses portes.

Voilà pour le principe. On peut en retrouver la trace dès le XVIIIe siècle dans les écrits de l'économiste Adam Smith. L'idée sera reprise au siècle suivant par le philosophe et économiste anglais John Stuart Mill dans son essai sur la liberté. Pour Mill, la responsabilité de l'État doit être de fixer les normes de l'enseignement obligatoire, mais pas d'administrer les écoles. L'Etat devrait toutefois assurer la gratuité scolaire pour les enfants de familles pauvres.

La proposition de Mill ne sera pas retenue par le vaste mouvement de réforme qui donnera naissance à l'école publique américaine au milieu du XIXème siècle. Les réformateurs craindront la ségrégation sociale pouvant découler d'un tel système. La seule façon de financer une école commune s'adressant à tous les enfants sera une levée d'impôts proportionnelle à la capacité de payer de chaque citoyen (Puckett, 1983).

Il faudra attendre près d'un siècle avant que l'idée ne refasse surface dans les écrits de l'économiste conservateur Milton Friedman. On tentera d'en appliquer une première fois le principe au début des années soixante dans six États du Sud américain. La ségrégation raciale ayant été interdite, à la suite des dures luttes menées par le mouvement des droits civils, certains états tenteront d'en contourner les conséquences en instaurant un bon d'éducation accessible aux parents optant pour une école privée ségrégationniste. Diverses cours fédérales déclareront de tels programmes inconstitutionnels.

Au début des années soixante-dix, l'idée sera relancée par les travaux de Christopher Jencks réalisés à la demande de l'Office of Economic Opportunity. Jencks proposera un bon d'éducation réglementé incluant des balises contre la discrimination. L'opposition du milieu de l'éducation sera vigoureuse. La proposition de Jencks sera toutefois l'objet d'un projet-pilote à la commission scolaire d'Alum Rock en Californie, avant d'être carrément abandonnée. Nous en ferons l'analyse un peu plus loin.

La popularité du bon atteindra un niveau sans précédent au début des années quatre-vingt. Un premier projet, élaboré par Coons et Sugarman sera soumis au vote populaire en Californie en 1982. En 1986, l'administration Reagan proposera une législation intitulée « The equity and choice act of 1985 » dans le but de convertir les budgets spéciaux consentis aux milieux économiquement faibles (connus sous l'appellation de Chapter I) en bon d'éducation. Le projet ne sera pas retenu par le Congrès.

Plusieurs états américains ont également tenté d'introduire le bon à diverses fins. Ils ont été défaits, notamment au Michigan, au Minnesota et en Californie. Un projet très restreint sera toutefois adopté en 1985 par la législature du Colorado. Ce projet s'adresse exclusivement aux jeunes qui ont abandonné l'école depuis au moins six mois; la possibilité leur est offerte d'opter pour l'école de leur choix.

Un sondage Gallup réalisé pour le compte de la National Education Association (NEA) révèle la polarisation de l'opinion américaine sur cette question. Alors que 47 % des américains se disaient d'accord avec le bon d'éducation, 43 % s'y opposaient.

Le bon a aussi ses adeptes en Angleterre. Un des principaux conseillers de Mme Thatcher, Rhodes Boysan, en fait la promotion. En 1982, un rapport du ministère de l'Éducation s'y montrait favorable. Le gouvernement n'a toutefois pas retenu cette orientation, il a évalué qu'il en coûterait plus cher à l'État et a craint la farouche résistance manifestée par la National Union of Teachers (GRICS, 1985).

Au Québec, c'est principalement le MEP qui s'en est fait le promoteur. Dans un mémoire au Ministre Ryan, on peut lire :

« *Nous sommes donc face à un* ***courant de fond,*** *à une solution d'avenir. Le MEP est conscient des difficultés d'application d'un tel système, mais il est convaincu que la formule clarifierait les rapports entre l'usager, l'État et les institutions d'enseignement, qu'il créerait une saine émulation entre les établissements scolaires, qu'il assumerait vraiment la liberté de choix de l'école, du collège et de l'université. En conséquence, le MEP recommande au Ministre de pousser l'étude des modalités d'application du système du bon d'étude et de mettre en marche une expérimentation dans une région pilote* » (MEP, 1986, p. 7).

Malgré l'opposition du Ministre à un tel projet, le MEP ne démord pas. Il serait « *à élaborer un projet-pilote, en collaboration avec le département d'administration scolaire de l'Université de Sherbrooke* » (La Presse, 31 oct. 1987). Pour le moment, on est à la recherche de fonds pour assurer le financement du projet. À Sherbrooke, on se dit intéressé, mais on affirme n'avoir ni l'infrastructure ni les ressources nécessaires à une telle recherche. On peut difficilement, à ce stade-ci, prévoir l'avenir de ce projet-pilote.

Le bon d'éducation occupe une place de choix dans la panoplie néo-libérale. Avant de nous attarder aux conséquences prévisibles de son application, il est opportun de présenter les trois modèles de « vouchers » auxquels on se réfère généralement.

Un trio avec des nuances

Les trois modèles de bon d'éducation que l'on retrouve dans les projets américains comportent des différences significatives. Friedman propose un modèle non réglementé, Jencks un modèle réglementé et compensatoire alors que le modèle de Coons est connu sous le nom de « Quality Choice » (Puckett, 1983).

Le modèle déréglementé de Friedman

Les propositions économiques de Friedman sont connues. Elles ont acquis une sinistre réputation principalement à la suite de leur application au Chili de Pinochet. L'école des « Chicago boys », comme on la désigne parfois, propose un retour au libéralisme économique et au laisser faire. Le pouvoir de l'État est perçu comme une menace à la liberté de l'individu. Les lois du marché permettraient par contre de respecter les choix individuels et d'assurer la diversité.

En éducation, Friedman considère que le monopole étatique n'a plus sa raison d'être. L'État devrait se contenter d'intervenir le moins possible et laisser le marché décider de nos destinées. Dès 1962, il précisera dans **Capitalism and Freedom,** *sa pensée sur le bon d'éducation.*

« *Les gouvernements pourraient exiger un niveau d'éducation minimal financé par l'octroi aux parents de bons d'éducation d'un certain montant par enfant, par année, à condition qu'ils soient utilisés pour des services éducatifs approuvés. Les parents seraient libres de dépenser ce montant et tout autre montant additionnel qu'ils fourniraient pour l'achat de services éducatifs auprès d'une institution de leur choix (...). Le rôle du gouvernement serait limité à assurer que les écoles rencontrent des standards minima, telle l'acceptation d'un contenu minimal dans les programmes, un peu comme on inspecte les restaurants pour assurer qu'ils maintiennent des conditions hygiéniques minimales* » (Friedman, 1982, p. 89).

Cela donnerait, affirme-t-il, davantage de pouvoirs aux parents :

« *Les parents pourraient ainsi exprimer leurs vues au sujet des écoles dans une plus grande mesure qu'ils peuvent le faire présentement, en retirant leurs enfants d'une école et en les envoyant dans une autre* » (p. 91).

Cela créerait une compétition entre les écoles, seul gage de qualité pour les tenants du libre marché. Les conditions de travail des personnels seraient également soumises à ces lois; la compétence et le mérite seraient récompensés plutôt que l'ancienneté. L'école pourrait exiger des frais supplémentaires et

serait tout à fait libre de sélectionner sa clientèle.

La proposition du rapport Gobeil s'apparente étroitement au modèle de Friedman. Ce modèle n'a pas encore été expérimenté. Un projet a été élaboré au début des années soixante-dix en collaboration avec l'état du New Hampshire. Il s'agissait en fait d'une version modifiée du modèle de Friedman car il prévoyait des balises contre la ségrégation raciale et ethnique et une protection d'emploi pour les enseignantes et les enseignants. Après quatre années d'études, de planification et de négociation le projet échoua. La population des six districts scolaires concernés rejeta la proposition d'un projet-pilote.

Les résidents de milieu rural exigeaient des garanties quant au maintien de leur école locale et des normes empêchant la prolifération d'écoles de qualité douteuse et d'existence éphémère. Les réserves seront aussi nombreuses face à l'inclusion, dans le projet, des écoles privées (Puckett, 1983).

Le modèle compensatoire de Jencks

La proposition de Jencks se situe dans une autre perspective. Face à l'échec des mesures compensatoires envers les jeunes de milieu pauvre, l'Office of Economic Opportunity en arriva à la conclusion que seule une réforme radicale de l'éducation pourrait amener l'école à répondre aux besoins des minorités.

Jencks et son équipe se verront ainsi confier la tâche d'étudier la faisabilité d'un système de bon d'éducation. Dans son rapport, publié en mars 1970, Jencks proposera un ensemble de critères pour l'élaboration d'un projet-pilote. Le modèle de Jencks diffère du précédent en ce qu'il propose un bon d'une valeur plus grande pour les jeunes de milieu pauvre. Il postule que, face à ce montant supplémentaire, les écoles vont chercher à recruter les jeunes de milieu pauvre et de minorités ethniques favorisant ainsi l'intégration raciale et économique.

Une région urbaine offrirait une multitude de modèles scolaires. Jencks suppose que cela conduira des parents démunis des centres-villes à choisir les écoles de banlieue et des parents des banlieues à opter pour l'école de quartier pauvre. On voit mal comment un changement social aussi radical pourrait survenir de lui-même.

Jencks ajoute encore des mesures pour prévenir la ségrégation. Aucune école ne pourra discriminer les élèves d'un groupe minoritaire; si une école reçoit un nombre de demandes supérieur au nombre de places disponibles, l'école peut choisir la moitié des élèves à condition de respecter la proportion des minorités et l'autre moitié est choisie au hasard. De plus, l'école ne pourrait exiger de frais supplémentaires à ses élèves. Un bon pour le transport serait également prévu afin d'assurer l'égalité d'accès.

Le bon d'éducation, selon Jencks, permettrait à l'ensemble des parents, et non plus aux seuls parents favorisés, de disposer d'un choix éducatif. La mobilité qui en découlerait pourrait seule assurer une plus grande égalité. Le Educational Voucher Agency (EVA), existant au niveau de chaque localité, serait responsable d'informer les parents des choix qui leur sont offerts.

Les critiques seront nombreuses, nous y reviendrons dans la prochaine partie. On chercha néanmoins à convaincre différents milieux de s'engager dans un projet-pilote. Les villes de Minneapolis, Rochester, Kansas City, Milwaukee et Seattle refusèrent les propositions qui leur furent faites. Seule la commission scolaire d'Alum Rock en Californie accepta, en 1972, d'aller de l'avant. Le projet d'Alum Rock démontrera la distance entre la rhétorique et la réalité.

La commission scolaire avait dû faire face, durant les années soixante, à des problèmes sociaux importants. Elle devait également affronter de sérieuses difficultés financières. Le projet-pilote correspondait à la volonté de la direction de réformer le système et permettait d'attirer d'importantes subventions fédérales.

Toutefois la législature californienne refusa d'adopter la loi permettant la participation des écoles privées. Au début, seulement six écoles participèrent, mais les 15 autres écoles les rejoignirent peu à peu. La commission scolaire comptait 14 500 élèves dont 55 % d'origine mexicaine, 12 % de Noirs et 33 % d'autres origines incluant les Américains de souche.

La compétition ne permit pas une amélioration de la qualité. D'abord, les directions d'école s'opposèrent à la diffusion d'informations comparatives sur les écoles. Ensuite la commission scolaire s'opposa en principe à la fermeture des écoles jugées moins performantes en plaçant une norme minimale d'inscriptions à chaque école. Il fallut encore donner des garanties au personnel quant à sa sécurité d'emploi.

Dans les faits, les parents gagnèrent fort peu de pouvoir. Ils refusèrent de s'impliquer dans les comités-conseils, laissant le pouvoir aux professionnels. Surprise également, pour les promoteurs du bon, le choix des parents fut avant tout dicté par des considérations géographiques. L'école de quartier garda la vedette. Cela amena même les responsables du projet-pilote à proposer la création de deux projets distincts dans une même école. Ces projets ne furent pas élaborés en réponse à une demande des parents, comme le prévoit la théorie, mais furent créés par la direction.

Les parents sont demeurés, pour l'essentiel, des consommateurs de services offerts par des professionnels. On estime également que les améliorations introduites à Alum Rock avaient peu à voir avec le bon d'éducation.

Un autre projet réglementé fut élaboré en 1974 à East Hartford au Connecticut. Cette fois la législature avait autorisé la participation de l'école privée. Le projet ne sera pas réalisé étant donné l'opposition d'une grande majorité du personnel enseignant et des directions d'école.

Le modèle de Coons

Le modèle de Coons vise à résoudre un problème spécifiquement américain concernant le financement des ressources éducatives. Aux États-Unis, chaque commission scolaire tire ses revenus d'une taxation de la propriété locale. Les inégalités découlant d'un tel système sont évidentes. Les commissions scolaires de milieu favorisé peuvent offrir des services éducatifs de meilleure qualité que celles de milieu pauvre. Ce système ressemble à la réalité québécoise d'avant la réforme (Bourret, 1987).

Pour assurer une distribution plus équitable des ressources éducatives, Coons proposera une forme particulière de bon d'éducation. Le système scolaire comprendrait trois types d'institutions: des écoles publiques, des écoles publiques avec bon et des écoles privées avec bon. Les deux dernières catégories seraient financées par des bons d'éducation d'une valeur correspondant à 90 % des dépenses par élève. L'école ne pourrait sélectionner ses clientèles et advenant un nombre élevé de demandes, elle devrait procéder à un choix au hasard. L'école publique demeurerait une option pour les parents et serait financée comme actuellement par l'État.

Coons postule que la famille est le meilleur gardien des intérêts éducatifs des enfants. De nombreux critiques lui ont d'ailleurs reproché cette version idéalisée de la famille; les enfants maltraités sont trop nombreux pour que l'on puisse prétendre, comme le font les néo-libéraux, que les individus font toujours des choix rationnels (Pacheco, 1980). Comme pour les modèles précédents, la compétition serait garante de diversité et de qualité, conduisant même à la fermeture des mauvaises écoles.

Cette option est « *fortement conditionnée par l'impossibilité pour les Américains d'arriver à un consensus sur le partage des responsabilités financières entre les autorités locales et centrales* » (Bourret, 1987, p. 14-15). Le débat sur le bon d'éducation fait partie d'un débat plus large, propre au contexte socio-politique américain. Il sera toutefois amplifié par la vague néo-libérale et c'est à ce titre que cette idée est importée au Québec.

L'éducation: un choix social ou individuel?

De nombreuses critiques ont été adressées aux proposeurs des bons d'éducation. Ces critiques concernent tant les aspects administratifs, que sociaux et politiques. On soulignera, par exemple, l'impossibilité de diffuser une information garantissant un choix réel à l'ensemble des parents, on dénoncera la ségrégation sociale pouvant découler de l'application du bon, on y verra une remise en cause des fondements démocratiques de la société américaine. Nous allons rappeler les principaux arguments qui ont valu au « voucher » une opposition féroce dans de nombreux milieux.

Une administration coûteuse

La mise en place du bon d'éducation exige un ensemble de mécanismes permettant d'en assurer le bon fonctionnement. Par exemple, l'information doit rejoindre les parents, le transport doit être gratuit et toutes les écoles doivent pouvoir participer. Tout laisse croire que ces exigences sont loin d'être faciles à satisfaire.

L'expérience d'Alum Rock nous apprend que la diffusion de l'information aux familles qui en ont le plus besoin constitue un problème majeur. Une étude de la Rand Corporation a révélé que les parents les plus scolarisés, à revenu élevé, n'appartenant pas à un groupe ethnique défavorisé constituaient le groupe le mieux informé. Malgré l'utilisation des médias, de rencontres, de visites de conseillers, après quatre ans, le quart des parents du milieu ne connaissaient toujours pas l'existence du projet-pilote existant à Alum Rock. Une information adéquate exigerait, selon plusieurs experts, un investissement considérable.

À cela s'ajoute le problème du transport. Le déplacement d'un nombre réduit d'élèves vers un grand nombre d'écoles dispersées géographiquement occasionnera des coûts supplémentaires importants. Ces coûts devront être assumés par l'État si l'on souhaite une réelle mobilité. Ajoutons à cela que ce système serait difficilement accessible aux jeunes de milieu rural.

Finalement, on souligne les coûts supplémentaires qui pourraient découler de l'administration complexe exigée par un tel système. L'État va sûrement vouloir vérifier à la fois l'atteinte de certains objectifs sociaux de même que contrôler l'utilisation des sommes consenties.

Un accroissement des inégalités

Un des éléments qui soulève le plus de controverse concerne les effets du bon sur les inégalités scolaires. Le postulat de Jencks quant à la mobilité des populations scolaires des quartiers pauvres vers les banlieues et vice versa paraît tout à fait irréaliste. Quel parent favorisé choisira pour son enfant une école de zone grise? Poser la question, c'est y répondre. Dans un contexte de bon non réglementé, la ségrégation raciale et/ou sociale sera sans nul doute renforcée.

On doit encore, à ce chapitre, prendre en compte les valeurs éducatives différenciées selon l'origine sociale. Levin (1979) considère que dans un système de « voucher » les parents de milieu ouvrier choisiront des écoles conformes à leurs pratiques de travail et à leurs valeurs éducatives.

On pourrait ainsi assister à une ségrégation volontaire découlant de la concentration d'élèves de même origine dans une même école. Une telle situation est peu favorable à une mise en commun de vécus et de valeurs diversifiées qui contribuerait au processus démocratique.

Une question fondamentale

La question fondamentale posée par le bon d'éducation concerne le caractère public de l'éducation. Comme le souligne Bourret, « *on assisterait à un éclatement du système scolaire où la poursuite des intérêts privés primerait sur la sauvegarde de l'intérêt public* » (1987, p. 25).

Si l'école publique existe telle qu'on la connaît aujourd'hui c'est pour répondre à un ensemble d'exigences de l'État ou de la collectivité. Des critères d'équité et de qualité furent introduits, on a cherché à assurer la socialisation à une culture commune, aux valeurs démocratiques, etc. L'État a été amené à produire lui-même l'éducation parce que c'est la façon la moins coûteuse et la plus efficace d'assurer que les bénéfices publics souhaités soient atteints dans les écoles (Krashinsky, 1986).

La remise du bon aux parents risque par ailleurs de faire de l'éducation une affaire strictement privée. Il deviendra difficile de convaincre tout le monde que l'éducation est d'intérêt public (Raywid, 1987). L'éducation procure à la fois des bénéfices privés (meilleur salaire, travail plus intéressant) et des bénéfices sociaux (croissance économique, égalité des chances...). Dans certains cas les deux facettes de cette réalité peuvent coïncider. Elles peuvent aussi diverger. Dans ce cas, le bon d'étude conduira le « consommateur » à combattre les bénéfices sociaux au profit de bénéfices privés.

Affirmer que les parents ne choisiront pas toujours forcément l'éducation la plus appropriée pour leurs enfants peut paraître paternaliste mais n'en est pas moins vrai. On postule que les parents ont toujours à l'esprit le meilleur intérêt de leurs enfants; c'est en général vrai, mais les exceptions sont nombreuses. Encore faut-il qu'ils sachent quelle éducation servira le mieux leurs intérêts; or cela n'est pas évident; beaucoup de parents ont une méconnaissance du système scolaire et de son fonctionnement.

La raisonnement strictement économiste appliqué à l'éducation détourne celle-ci de ses finalités sociales. La société n'a guère d'intérêt dans le choix qu'un client fait d'un produit particulier. Que Monsieur ou Madame X choisisse tel savon plutôt que tel autre n'a généralement pas de conséquences sociales. Il en va autrement de l'éducation. On se tourne de plus en plus vers des normes propres au marché pour évaluer l'éducation: tests standardisés... On laisse peu de place aux valeurs, à l'aspect qualitatif de l'éducation.

C'est également une grave erreur de postuler qu'un plus grand choix conduit nécessairement à une meilleure qualité et que la popularité est un corollaire de la qualité. La télévision en est sans doute le meilleur exemple. La cote d'écoute est loin de confirmer la qualité d'un réseau donné.

Le contexte québécois

Le débat sur le bon d'éducation aux États-Unis est étroitement lié à celui du financement public de l'école privée. En effet, chez nos voisins du Sud, l'école privée n'est pas subventionnée. La constitution américaine précise que l'État ne doit pas financer ou soutenir une confession religieuse particulière. Des principes fondamentaux, à la base de la société américaine, sont donc en débat.

La situation est fort différente au Québec. Le financement public actuel de l'école privée s'apparente étroitement à une forme de bon d'éducation non réglementé. L'État verse aux institutions déclarées d'intérêt public près de 75 % du coût d'un élève du réseau public. L'école privée doit respecter certaines normes étatiques, mais elle demeure libre dans la sélection de sa clientèle.

Nous l'avons vu au chapitre précédent, cette situation a conduit à la création d'un système parallèle qui offre des services à une clientèle favorisée aux plans scolaire et social. Les objectifs fixés collectivement à l'enseignement public sont remis en question, particulièrement au secondaire, par une somme de choix individuels. Veut-on pousser encore plus loin cette réalité? Voilà la question posée par le bon d'éducation, dans le contexte québécois.

Ses promoteurs affirmeront que le bon d'éducation est une forme élémentaire mais efficace de pouvoir pour le simple citoyen. Celui-ci n'aurait plus à exprimer ses préférences par son vote ou son implication mais simplement en dépensant son bon dans l'institution de son choix. Cette approche qui réduit l'éducation à un rapport d'échange économique remet en question toute la conception de la démocratie scolaire qui s'est imposée au Québec. Le seul citoyen qui pourrait désormais intervenir serait le parent, alors que nos lois scolaires accordent droit de vote en matière scolaire à toute personne adulte tout en reconnaissant un rôle particulier aux parents d'élèves.

Quant à la liberté de choix que l'on porte aux nues, elle comporte des conséquences sociales graves. L'adoption de la loi 101, par exemple est venue exprimer la primauté de l'intérêt collectif sur la liberté de choix. Les enfants d'immigrants sont désormais tenus de fréquenter l'école française. Affirmer comme le fait le MEP que « *la liberté de choix exige que l'enseignement privé se développe à la mesure de la demande du public* » (1986, p. 4) c'est affirmer du même souffle qu'il faut remettre en question les objectifs de démocratisation de l'éducation adoptés par notre société.

On ajoutera encore à la défense du bon, ou d'un financement public à 100 % de l'enseignement

privé, que les parents qui optent pour le secteur privé ont à subir une double taxation. Comme le souligne Shapiro (1986), cet argument est sans valeur. L'impôt représente une collecte pour répondre à un ensemble de besoins sociaux. Le choix de ces besoins est de nature politique. L'argument de la double taxation voudrait dire que les parents qui n'ont pas d'enfant ne devraient pas payer cette partie de l'impôt ou que les pacifistes pourraient exiger de ne pas payer leur part d'un budget militaire. L'insistance à outrance sur les choix individuels conduit à oublier que nous vivons dans une société organisée.

Quant à l'argument voulant qu'une plus grande privatisation conduise à une plus grande diversité des écoles, il est contredit par le vécu même de l'école privée. L'école privée québécoise est uniforme et traditionnelle. Elle n'a pas été innovatrice. Au contraire, les principales innovations pédagogiques ont été expérimentées dans le réseau public: qu'on pense à la pédagogie ouverte, à la polyvalente, à l'intégration.

Comme le note Bourret *« le milieu scolaire québécois... n'aspire pas pour le moment à jouer le rôle de cobaye afin de servir (encore une fois?) de terrain d'expérimentation à une théorie économique non éprouvée »*(1987, p. 23).

Le cas hollandais

On réfère très souvent à la Hollande comme exemple d'un système scolaire où existe un bon d'éducation et où tout fonctionne admirablement. On omet cependant de situer le système éducatif hollandais dans son contexte social et historique particulier.

En Hollande la grande majorité des services sociaux sont financés par l'État, mais assumés par des organisations privées sans but lucratif, souvent à caractère religieux. En éducation, ce système se veut une réponse à des différences culturelles et religieuses majeures, dans un contexte politique où aucun groupe ne fut historiquement en position d'imposer ses préférences aux autres (James, 1984).

Le système d'éducation hollandais a ainsi évolué à contre-courant par rapport à celui des autres sociétés européennes. Alors que partout, on a assisté à une plus grande laïcisation de l'éducation, c'est l'inverse qui s'est produit en Hollande. La société hollandaise est passée d'une éducation publique et laïque au début du XIXe siècle à un système multiconfessionnel, majoritairement privé.

Au milieu du XIXe siècle, la société hollandaise était divisée en trois grands groupes religieux. Chaque groupe avait un projet scolaire particulier. Les Hollandais réformés prônaient un enseignement public pour tous, les calvinistes un enseignement public avec un caractère religieux fondamentaliste alors que les catholiques revendiquaient le financement public de l'enseignement privé. S'ajouteront encore les socialistes au tournant du siècle.

Chaque groupe religieux se dotera de sa propre formation politique et de ses propres institutions (syndicats, hôpitaux...). Peu à peu on assistera à une segmentation profonde de la société hollandaise. Le pluralisme idéologique donnera naissance à une structure sociale pluraliste, mais rigide (De Kwaasteniet, 1985).

L'alliance des catholiques et des calvinistes sous une même bannière politique conduira à l'inclusion dans la constitution de 1917 de la garantie du financement public de l'enseignement privé. La Loi sur l'éducation de 1920 précise que tout groupe de parents qui forme une association sans but lucratif peut demander l'autorisation d'ouvrir une école primaire avec une philosophie religieuse ou pédagogique particulière. Si le nombre de parents répond au minimum prescrit par la loi (nombre variant selon la taille des municipalités) l'État et la municipalité doivent fournir les fonds nécessaires à l'ouverture d'une telle école. Au secondaire, le ministère de l'Éducation adopte un plan triennal incluant les écoles publiques et privées (Creemers, 1981). Ce sont presque exclusivement les groupes religieux qui ont fait de telles démarches.

En ce qui a trait au financement, il est à la charge de l'État. Chaque famille reçoit un bon équivalent au coût per capita d'un élève du public qu'elle remet à l'école de son choix. Des frais minimes supplémentaires peuvent être exigés par les écoles privées, mais non par les écoles publiques. Les salaires et les rapports élèves/maîtres sont fixés par l'État pour l'ensemble des institutions. Selon le syndicat des enseignantes et des enseignants, les écoles confessionnelles ne sont privées que de nom puisqu'elles sont soumises aux mêmes contraintes et au même financement que les écoles publiques (Fipeso, 1987).

En 1980, l'école publique hollandaise accueillait 31 % des élèves du primaire, l'école protestante 28 %, l'école catholique 38 % et les autres écoles privées 3 %. La situation est à peu près semblable au secondaire (James, 1984).

Les écoles publiques et privées se distinguent principalement par les valeurs religieuses qu'elles transmettent (Doyle, 1984). Au plan social, elles sont relativement semblables, quoique l'on observe une concentration des enfants d'immigrants dans le réseau public (James, 1984).

Bref, en Hollande, le bon d'éducation a été la réponse historique à la diversité religieuse de ce pays. La société québécoise a plutôt choisi de répondre à la diversité linguistique et religieuse par la création d'un système public divisé sur une base confessionnelle et qui offre un enseignement tant en langue française qu'en langue anglaise. Quant à l'école privée, nous l'avons vu au chapitre précédent, elle demeure élitiste et sélective.

Encore la privatisation

Certains auteurs américains proposent des formes encore plus radicales de privatisation. Pour eux, l'enseignement devrait être laissé à des entreprises privées dont l'objectif est le profit; ce serait là le principal enjeu de la prochaine décennie. « *Dans le cadre de ce mouvement de privatisation, le fardeau de la preuve appartient aux défenseurs de l'État; il faut démontrer non pas que tel service devrait être laissé à l'entreprise, mais plutôt pourquoi tel service ne devrait pas être privatisé* » (Lieberman, 1986, p. 732).

Selon Lieberman, la sous-traitance devrait s'étendre aux personnels. Il serait plus facile de résilier le contrat de fournisseurs privés d'éducation que de congédier du personnel. Les commissions scolaires seraient en conflit d'intérêt. Le fait qu'elles choisissent le personnel compromettrait dangereusement leur capacité de les évaluer objectivement car on n'admet pas facilement ses erreurs.

Lieberman ajoute que la privatisation de l'enseignement même est tout aussi probable. Control Data et d'autres compagnies importantes tentent de pénétrer le marché éducatif. En même temps, on fait des efforts sérieux pour « *confier l'enseignement à de petites entreprises formées d'enseignants/entrepreneurs* » (1986, p. 734). Les enseignantes et les enseignants seraient ainsi amenés à compétitionner entre eux comme le font les médecins ou dentistes.

Cette thèse paraîtra farfelue à plus d'un. Elle est néanmoins reprise, en principe par le MEP lorsqu'il affirme que « *le rôle d'un gouvernement n'est pas de faire de l'enseignement mais de voir à ce que l'enseignement soit fait. En éducation, comme dans les autres domaines, le rôle de l'État est d'assurer des services et non pas de fournir lui-même ces services* » (La Presse, 8 nov. 1986, cahier spécial).

Des expériences en ce sens ont déjà eu cours aux États-Unis. Entre 1969 et 1972, une cinquantaine de commissions scolaires américaines ont donné des contrats d'éducation tant à de grandes compagnies comme McGraw-Hill qu'à de petites entreprises. Les contrats prévoyaient généralement une rémunération variable selon les résultats obtenus. Ces expériences ont été un échec. Dans certains cas, on utilisait des cadeaux ou encore des friandises pour motiver les élèves, dans d'autres cas, on a réduit ou éliminé le personnel qualifié; bref, il semble que le libre marché éducatif ait eu des effets pervers que ses promoteurs n'avaient pas prévus (Mecklenburger, 1986).

Il est fort peu probable que des propositions comme celles de Lieberman se concrétisent dans leur ensemble. Il ne faut pas néanmoins négliger la privatisation des services qui a présentement cours au Québec. Cette question mériterait à elle seule un dossier particulier. Le groupe conseil Lavallin est à l'avant-garde à ce chapitre; sa filiale éducation assure déjà la formation des détenus d'un centre de détention fédéral. On observe également dans plusieurs milieux un accroissement de la sous-traitance pour les services de soutien à l'enseignement. Les services de cafétéria, d'entretien sont de plus en plus confiés à de petites entreprises. Face à la diminution des services professionnels, on a recours à des services privés de consultation. Il ne fait pas de doute que cette forme de privatisation demeurera un enjeu majeur dans les prochaines années.

Choix et démocratie

Dans notre société, la notion de choix se conjugue avec celle de démocratie. Les politiques sociales des dernières décennies ont voulu favoriser un choix plus vaste pour un plus grand nombre de personnes en éducation, au travail, en santé, etc. Cependant les choix individuels s'insèrent à l'intérieur de contraintes définies socialement.

La régie du logement réglemente les rapports entre locataires et propriétaires, la loi du zonage agricole définit les terres qui doivent être réservées à des fins agricoles, les règlements municipaux de zonage protègent les quartiers résidentiels, etc.

La notion de choix en éducation doit être située dans le même contexte. Elle doit s'insérer dans le cadre d'objectifs sociaux. Le bon d'éducation, nous l'avons vu, aurait pour effet d'accroître les inégalités entre les différents groupes sociaux et remettrait en cause les grands principes qui ont fondé la démocratisation de l'éducation au Québec.

De plus en plus de parents expriment la volonté de s'impliquer plus étroitement dans l'éducation de leurs enfants. Ils ont des opinions à ce chapitre, ils veulent les exprimer, ils veulent choisir. L'école publique a mis en place plusieurs mécanismes pour répondre à cette volonté: comité d'écoles, projets éducatifs, etc.

L'école publique peut certes répondre plus efficacement encore à cette nouvelle réalité. Elle doit le faire en recherchant une plus grande égalité des chances, en favorisant l'intégration sociale et ethnique et en visant à améliorer la situation scolaire de l'ensemble des élèves.

Chapitre six

L'enseignement privé en Amérique du Nord et en Europe.

Dans la grande majorité des pays occidentaux, dès le XIXe siècle, l'État a pris peu à peu la place que l'Église assumait en éducation. Néanmoins, que ce soit en Europe de l'Ouest ou en Amérique du Nord, la croissance de l'enseignement public obligatoire n'a jamais conduit à la négation du droit des parents d'opter pour l'enseignement privé. Dans plusieurs pays européens, ce droit fait même partie des garanties constitutionnelles, tout comme au Canada, depuis l'enchâssement de la Charte canadienne des droits dans la constitution.

De façon générale, le débat scolaire a initialement porté sur le rôle respectif de l'État et de l'Église en matière d'éducation et sur le soutien public à donner à l'enseignement confessionnel. Dans certains pays européens, ce débat a été à l'origine de clivages politiques fondamentaux dans l'ensemble de la société; c'est le cas de la France notamment, où on parle même de « guerre scolaire ».

Ce débat a toutefois acquis ces dernières années une nouvelle dimension dans la grande majorité des pays occidentaux, à la suite de la montée de l'idéologie néo-conservatrice. L'école publique est critiquée de toutes parts; on fait appel à la compétition comme garantie de qualité, on porte aux nues les vertus du libéralisme et des choix individuels. Que ce soit aux États-Unis, en France ou dans plusieurs provinces canadiennes, le débat sur l'enseignement privé est revenu à la une de l'actualité.

Si tous les États occidentaux reconnaissent le droit à l'existence d'un réseau privé, les différences sont toutefois très grandes tant en ce qui concerne l'importance relative de l'enseignement privé que les rapports de celui-ci à l'État.

Pour illustrer cette diversité, nous présenterons la situation de l'école privée en Amérique du Nord et en Europe. Nous nous attarderons d'abord aux autres provinces canadiennes, puis aux États-Unis. Dans le premier cas, chaque province a ses particularités, alors que dans le second, la constitution empêche tout financement public de l'école privée.

En Europe, on retrouve une réalité fort variée. Comme il n'était pas possible de présenter en détail le vécu de chaque pays, nous avons choisi d'illustrer cette réalité multiple en présentant les cas de la France et de la Suède qui s'ajoutent à celui de la Hollande, que nous avons vu au chapitre précédent. Ces trois pays donnent un bon aperçu de la diversité européenne.

On constatera que les rapports que l'enseignement privé entretient avec l'État sont marqués par l'histoire de chaque société mais que cet enseignement n'assume pas partout les mêmes fonctions sociales. En Hollande, par exemple, l'hétérogénéité de la société a conduit l'État à laisser aux institutions religieuses une responsabilité majeure en éducation. Dans des sociétés plus homogènes, par contre, - comme en Suède - l'État assume la quasi-totalité des services d'éducation. Ailleurs, l'école privée répond principalement aux besoins de reproduction des classes dominantes.

Nous terminerons ce chapitre en tentant de dégager quelques facteurs qui permettent d'expliquer la popularité plus ou moins grande de l'école privée selon les pays tout en jetant un dernier coup d'oeil sur la situation québécoise.

Au Canada: une responsabilité provinciale

L'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique donne à chaque province le droit exclusif d'adopter des lois relatives à l'éducation. Il garantit également aux catholiques et aux protestants le maintien des droits qui leur ont été reconnus lors de la signature de l'acte confédératif ou lors de l'adhésion de nouvelles provinces à celui-ci. On retrouve ainsi en Ontario, en Alberta et en Saskatchewan un système d'écoles séparées à l'intention de la minorité catholique et au Québec une double structure scolaire confessionnelle. Ces écoles font partie du réseau public.

Dans le cas de l'Ontario, ce droit ne fut reconnu initialement que pour l'enseignement primaire. Les écoles catholiques se prévaudront cependant, au début du XXème siècle, de la possibilité d'offrir le premier cycle de l'enseignement secondaire dans des écoles primaires séparées financées publiquement. En 1984, le Premier ministre Davis annonçait la décision de son gouvernement d'étendre le financement public de l'enseignement catholique jusqu'à la fin du secondaire. Cette décision a donné lieu à de nombreuses contestations légales: on prétendit que le financement des seules écoles catholiques était discriminatoire envers les autres groupes religieux. Le 25 juin 1987, la Cour suprême du Canada a reconnu à l'unanimité cette loi comme étant constitutionnelle.

Actuellement, cinq provinces apportent un soutien financier aux écoles privées. Il s'agit du Québec, de l'Alberta, de la Saskatchewan, de la Colombie-Britannique et du Manitoba. Ce soutien varie énormément selon les provinces, nous l'avons déjà souligné au chapitre II.

En Colombie-Britannique la loi adoptée en 1977 prévoit que les écoles privées reçoivent une subvention correspondant à 30 % du coût moyen d'un élève du réseau public, lorsqu'elles respectent les normes fixées par la province, et à 9 % dans les autres cas. En Alberta, l'école privée reçoit de l'État provincial environ le tiers des sommes accessibles à l'école publi-

que,[1] alors que cette proportion est d'environ 20 % au Manitoba. Quant à la Saskatchewan, elle ne subventionne que les écoles secondaires privées auxquelles elle accorde le tiers du coût d'un élève du public.

Par contre, l'Ontario, Terre-Neuve, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard ne financent pas directement l'école privée. À Terre-Neuve l'existence d'une école publique multiconfessionnelle (protestante, catholique, pentecôtiste et adventiste) explique cette situation. Les trois autres provinces maritimes ont des écoles à l'intention de la minorité francophone, généralement concentrée de façon homogène dans un espace géographique restreint. Des contributions indirectes existent dans certains cas: livres scolaires gratuits, transport scolaire offert par l'école publique, non-perception de l'impôt foncier, etc.

En Ontario, la décision récente d'intégrer les écoles secondaires catholiques au réseau public a relancé le débat sur le financement public de l'école privée. Une commission d'étude fut formée à ce sujet. Son rapport, remis à l'automne 1985, recommande au gouvernement de financer l'école privée, mais en aucune façon de manière équivalente au réseau public afin de ne pas risquer de porter atteinte à l'égalité des chances (Shapiro, 1985). Le gouvernement ontarien n'a pas donné suite a ces recommandations, fort mal perçues par une proportion importante de la population.

Malgré le fait que le gouvernement ontarien ne subventionne pas l'école privée, la clientèle de ce réseau a doublé entre 1970 et 1983. Cela s'explique d'une part par la croissance de l'enseignement secondaire catholique avant que celui-ci ne soit intégré; cette clientèle comptait pour le tiers de l'ensemble en 1983. D'autre part, la plus grande sécularisation de l'enseignement a également conduit certaines familles protestantes qui accordaient une grande importance à l'enseignement religieux à opter pour une école privée correspondant à leurs croyances.

Bref, au Canada, toujours à l'exception du Québec, les provinces qui offrent un enseignement public à leur minorité linguistique ou religieuse (on sait que les deux réalités sont étroitement reliées) ne financent généralement pas l'enseignement privé. Seule l'Alberta semble faire exception à cette règle. L'attitude de ces provinces envers leur minorité catholique a d'ailleurs influencé de façon importante le développement de l'enseignement privé. Par exemple, l'absence d'écoles séparées pour catholiques en Colombie-Britannique explique la croissance du réseau privé. De même, l'abolition de ces écoles au Manitoba a favorisé la création d'écoles privées catholiques (Bergen, 1986). L'accord de libre-échange, par la pression qu'il risque d'exercer sur les programmes sociaux, pourrait éventuellement conduire à une plus grande privatisation de l'éducation dans l'ensemble des provinces.

Aux États-Unis: une question constitutionnelle

L'enseignement privé américain accueille 12 % des effectifs du primaire et du secondaire. Cet enseignement est principalement confessionnel: près de 90 % de la clientèle des écoles privées fréquente une école confessionnelle. Les écoles catholiques sont les plus importantes, avec 60 % de la clientèle totale du privé; des écoles baptistes, islamiques, calvinistes, etc. accueillent pour leur part 26 % de celle-ci. On retrouve donc seulement un élève sur sept du réseau privé dans des écoles laïques. Ces dernières s'adressent surtout à des familles à haut revenu et leurs conditions d'enseignement y sont fort avantageuses, le rapport maître/élèves y étant de 1/10 contre 1/21 dans les écoles catholiques et dans les écoles publiques. Une majorité des écoles privées exerce une sélection à l'entrée et pratique une politique de renvoi des cas problèmes (Center for Education Statistics, 1987).

Depuis le début des années soixante-dix, la clientèle des écoles privées s'est accrue de façon importante et on prévoit que cette croissance se poursuivra pour atteindre 20 % des effectifs. Cette croissance serait due en grande partie à la multiplication d'écoles protestantes conservatrices, en réaction au caractère de plus en plus laïque de l'école publique américaine (Capps & Esbeck, 1985).

En effet, jusqu'au milieu des années soixante, les écoles catholiques accueillaient 90 % de l'ensemble des élèves du réseau privé. La création d'écoles catholiques se voulait une réaction aux valeurs protestantes inspirant l'école publique. La laïcisation actuelle conduit à un phénomène de protestation semblable chez les groupes protestants (Lines, 1986).

Cette croissance du réseau privé est un des éléments qui explique les pressions de plus en plus grandes pour un soutien public à l'enseignement privé. On tente d'y arriver par des mesures qui pourraient contourner l'obligation constitutionnelle de la séparation entre l'Église et l'État. Certains prétendent qu'un financement s'adressant aux familles serait respectueux de la constitution, de là la popularité du débat sur les bons d'éducation et les crédits d'impôt pour fins d'éducation (tuition tax credit).

La clause dite establishment du premier amendement de la constitution américaine interdit en effet tout support direct à des établissements religieux.[2] Dans certains états, on a toutefois consenti des fonds publics pour le financement de certains services tels le transport scolaire, les bibliothèques, l'éducation compensatoire et l'éducation bilingue. Cette forme de contribution a été contestée à maintes reprises devant les tribunaux et même interdite par certains états.

Les états de l'Alaska, de l'Oklahoma, du Missouri et de Washington ne financent pas le transport sco-

laire des élèves du privé, la cour ayant décidé qu'une telle aide violait la constitution de l'état interdisant l'octroi de fonds publics à des fins sectaires. Plusieurs autres états (Massachusetts, Kentucky, Oregon, etc.) ont adopté une position identique concernant les manuels scolaires et les livres de bibliothèque (Mc Carthy, 1985).

Un financement indirect, peu important, est cependant accessible. Les dons qui sont faits aux écoles privées sont généralement déductibles d'impôt et leurs propriétés sont exemptes d'impôt foncier (Doyle, 1981). Le Internal Revenue Service (i.e. ministère du Revenu) pose certaines conditions et exige que ces écoles accueillent une certaine proportion de jeunes de minorités ethniques pour qu'elles aient droit à ces exonérations fiscales.

Quant au contrôle exercé par l'État sur l'enseignement privé, il varie d'une région à l'autre. Les écoles privées catholiques ont d'abord résisté à toute réglementation pour finalement l'accepter afin d'être perçues comme étant d'aussi bonne qualité que les écoles publiques. Certaines écoles s'opposent toujours à un contrôle, même mineur, de la part de l'État (Lines, 1986).

Le gouvernement fédéral américain, de même que ceux des divers états, ne subventionnent donc pas l'école privée. Les polémiques soulevées par le bon d'éducation et le crédit d'impôt doivent être situées dans ce contexte. Une décision positive en ce sens constituerait un changement majeur par rapport à un des principes fondamentaux régissant le fonctionnement démocratique de la société américaine.

En Europe: une réalité multiple

Dans la grande majorité des pays européens, les choix politiques concernant l'école privée sont liés au respect des croyances religieuses des citoyennes et des citoyens. Ces choix varient, voire s'opposent, selon les particularités historiques et sociales de chacun des pays. La France a d'abord choisi la laïcité de l'école publique et l'autonomie de l'école privée pour opter en 1959 pour un financement public de l'enseignement privé. L'Italie et la Grèce ont fait les mêmes choix initiaux, mais ne subventionnent toujours pas de façon importante le réseau privé. En Italie, par exemple, le réseau privé reçoit 57 millions de lires en subvention, soit environ 0,2 % du budget de l'éducation qui totalise 23 milliards de lires (Palomba, 1985).

Au Danemark et en Grande-Bretagne les raisons de créer des écoles privées furent différentes. Les Friskolan (écoles libres) danoises ont été établies pour procurer une école démocratique aux populations rurales et pour faire contrepoids à une école élitiste basée sur les études latines. L'État finance à 85 % des écoles offrant des orientations pédagogiques particulières; certains groupes marxistes ou socialistes ont leur propre école. Les écoles privées recrutent environ 10 % des effectifs (Neave, 1985). En Grande-Bretagne le système public comprend des écoles catholiques, juives et anglicanes. L'école privée, peu financée par l'État, s'adresse surtout à l'élite politique, économique et sociale et remplit davantage un rôle de reproduction de celles-ci.

Dans l'ensemble de l'Europe, on observe une relation importante entre le niveau du financement public et le taux de fréquentation du réseau privé. Dans les pays où il n'y a pas de soutien public à l'école privée, la proportion d'élèves au réseau privé est beaucoup plus faible (Neave, 1985). Quant au contrôle exercé par l'État, il varie considérablement.

Plusieurs pays, ont connu récemment des débats politiques majeurs autour de la question de l'école privée. Le gouvernement socialiste français a voulu, au début des années quatre-vingt, changer les règles du jeu pour intégrer davantage l'école privée au réseau public. Suite à une large mobilisation des milieux catholiques, la loi fut retirée en juillet 1984. En Espagne, le gouvernement socialiste de Felipe Gonzalez a passé une loi qui a fortement réduit les privilèges de l'école catholique. En 1983, le parti travailliste britannique a été défait sur la base d'un programme prévoyant, entre autres choses, la remise en question des avantages fiscaux consentis aux écoles privées. Ces quelques cas indiquent bien que plusieurs nations européennes sont toujours fortement divisées sur cette question.

Pour illustrer les réalités multiples que connaissent les pays de l'Europe, les cas de la France et de la Suède seront présentés plus en détail. Ces deux cas, ajoutés à celui de la Hollande que nous avons vu au chapitre précédent, permettent de saisir la diversité des situations nationales.

En France: un rôle qui a évolué

À la fin du XIXe siècle, l'école primaire laïque, gratuite et obligatoire sera mise sur pied. *« Si le développement économique exigeait une instruction primaire obligatoire, la consolidation de la société républicaine bourgeoise exigeait, elle, une instruction primaire laïque »* (Tanguy, 1972, p. 330). La hiérarchie catholique constituant une force politique conservatrice, elle sera dépossédée d'une institution privilégiée servant à assurer sa propre reproduction; elle gardera toutefois la possibilité de donner un enseignement financé par les usagers.

Dans les années cinquante, l'enseignement privé connaît une grave crise financière. On assiste d'une part à une diminution du « mécénat » catholique et d'autre part à un accroissement des dépenses, dû à la laïcisation du personnel. On justifiera le financement public de l'enseignement privé par l'importance de la tâche à accomplir alors que s'accroît le rythme de la scolarisation.

La loi Debré, adoptée en 1959, prévoit quatre statuts possibles pour l'école privée (Ballion, 1980):

- Le maintien de la situation existante: pas de financement public, peu de contrôle de l'État.
- L'intégration au réseau public.
- Le contrat simple: l'État prend en charge le salaire des enseignantes et des enseignants. Les frais de fonctionnement peuvent être pris en charge par les municipalités.
- Le contrat d'association: l'aide de l'État couvre la plus grande partie des dépenses courantes (salaires, fonctionnement...). Depuis 1977 (loi Guermeur), certaines dépenses d'investissement peuvent également être financées par les fonds publics.

Les écoles privées catholiques qui accueillent 85 % de la clientèle du privé ont très majoritairement opté pour le contrat, alors que l'école privée laïque a surtout opté pour le statu quo.

Ce financement public a conduit à un changement de rôle de l'enseignement privé catholique. Le souci d'assurer une éducation chrétienne n'est plus un objectif prioritaire pour l'institution, ni un motif dominant dans le choix par les familles d'un établissement confessionnel. Selon un sondage, le caractère catholique de l'institution n'est invoqué que par 10 % des parents qui ont choisi l'école privée (Baillon, 1980). C'était d'ailleurs un objectif de la loi Debré.[3]

Le rôle de l'enseignement privé catholique sera désormais davantage social que religieux. Comme le souligne Lucie Tanguy (1972), en finançant le réseau privé, l'État crée un réseau d'enseignement parallèle qui répondra principalement à la volonté de certaines fractions de la bourgeoisie d'assurer, par l'éducation, la reproduction de ses privilèges. Malgré cette orientation fondamentale, les fonctions de l'enseignement privé français demeurent hétérogènes.

Par exemple, l'école privée n'accomplit pas les mêmes fonctions à la ville qu'à la campagne. En milieu urbain, elle conduit à un renforcement de la sélection sociale; c'est surtout l'école des classes dominantes. En milieu rural, l'école privée remplit davantage des fonctions idéologiques en s'inspirant des valeurs traditionnelles et religieuses (Tanguy, 1972).

Ballion (1980) a réalisé une étude sur la diversité des rôles assumés par l'école privée dans la région parisienne. Dans les écoles catholiques le quart des effectifs se retrouvent dans des établissements d'excellence et une proportion à peu près identique dans des établissements d'éducation pour classes élevées. Ces derniers s'adressent généralement à des filles de la « bonne société »; ils sont hétérogènes au plan scolaire mais visent à donner une éducation conforme aux conceptions des classes dominantes.

Le tiers des établissements confessionnels sont dits « substituts ». Ces écoles exercent moins de sélection scolaire. Elles mettent principalement l'accent sur les valeurs traditionnelles. Environ 15 % des effectifs se retrouvent dans des établissements refuge pour des enfants en difficulté grave. Seulement 3 % des effectifs fréquentent des établissements privés dits novateurs.

Les écoles privées laïques, peu nombreuses au demeurant, accueillent, quant à elles, très majoritairement une clientèle en difficulté. La typologie utilisée par Ballion parle d'elle-même: établissements de soutien, de rattrapage et de réadaptation.

Le financement public de l'école privée française a donc conduit à en faire davantage une école élitiste qu'une école religieuse. Il n'a toutefois pas permis d'atteindre les objectifs de démocratisation prétendument visés par ses promoteurs. L'école privée continue d'accueillir majoritairement des jeunes des classes moyennes et supérieures. Cette sélection sociale est particulièrement prononcée au secondaire.

Pour Tanguy, le rôle de l'État, en constituant un réseau parallèle d'enseignement privé « *apparaît alors dans la logique de sa nature de classe* » (1972, p. 356). Quant à Ballion, s'il observe une grande diversité dans les écoles existantes, il n'en conclut pas moins que celles-ci disposent d'avantages importants sur les écoles publiques en particulier par la sélection qu'elles exercent. Si l'on excepte la diversité des écoles, la réalité française ressemble assez à la réalité québécoise.

En Suède: honni soit qui choisit le privé

La Suède est très homogène culturellement. Jusqu'à la vague d'immigration récente, on y observait une unité ethnique, linguistique et religieuse. Par ailleurs, l'Église luthérienne de Suède est étroitement intégrée à l'État. Jusqu'en 1960, les salaires du clergé étaient même assumés par l'État. Aujourd'hui l'Église perçoit une partie de l'impôt local pour assumer ses dépenses. L'Église suédoise pouvait difficilement devenir une source de concurrence au plan scolaire (James, 1982).

Des écoles secondaires privées à l'intention des filles ont été créées au début du XXe siècle, car les filles étaient exclues des écoles publiques. Toutefois, à la fin des années vingt, l'État généralisera l'enseignement secondaire public et mettra fin au financement public des institutions privées existantes; celles-ci seront progressivement intégrées au réseau public.

Avec la démocratisation de l'éducation dans les années soixante, on aurait pu prévoir une fuite des enfants des classes dominantes vers un système privé plus élitiste. Ce ne fut pas le cas. D'une part, la Suède est un des pays où le revenu est le plus également distribué et la reproduction des classes dominantes y a donc une moindre importance. D'autre part, les politiques de l'État ont découragé la fréquentation du réseau privé; par exemple, les contributions à une institution privée ne sont pas déductibles d'impôt.

Aujourd'hui, on compte moins de 1 % de la clientèle fréquentant l'école primaire privée et environ 2 % le secondaire, principalement dans des écoles pro-

fessionnelles liées à une entreprise. On ne compte que 19 écoles secondaires privées offrant une formation générale. Au primaire, les 35 écoles existantes se répartissent à peu près également entre des écoles à caractère religieux, des écoles offrant un programme étranger et des écoles centrées sur la pédagogie Waldorf.

Les écoles qui offrent un curriculum étroit ou qui sélectionnent les élèves ne sont pas reconnues par l'État. Pour être reconnues, les écoles doivent offrir le même type d'enseignement et les mêmes facilités que l'école publique. Les écoles reconnues sont exemptées de l'impôt foncier. Les municipalités fournissent les livres scolaires, les services de cafétéria et louent les édifices à faible coût. Le transport scolaire est également à la charge de l'État.

Quelques écoles privées offrant une alternative pédagogique ou linguistique non disponible dans le réseau public reçoivent des subventions directes de l'État. Cette décision a d'ailleurs soulevé de vives controverses car, selon James (1982), en Suède, l'enseignement privé est l'objet d'une réprobation générale.

Par contre, l'État finance très largement des cercles d'études offrant un programme d'éducation des adultes. L'État et les municipalités défraient respectivement 50 % et 25 % des coûts de tels programmes dont le contenu demeure sous le contrôle de chaque cercle. Les organisations syndicales et populaires de même que les partis politiques sont les principaux bénéficiaires de ces subventions.

La réalité suédoise est donc très différente de celle du Québec. Le financement public de l'enseignement privé répond à des critères visant une plus grande démocratisation de l'enseignement. Les écoles sélectives ne sont pas soutenues par l'État. L'éducation populaire est toutefois largement financée par les fonds publics. Au Québec, alors que le financement public d'une école privée sélective s'est accru ces dernières années, on a assisté à une diminution des budgets consentis aux organismes volontaires d'éducation populaire.

Quelques hypothèses explicatives

L'école privée joue des rôles différents selon les sociétés. Son importance relative est fonction de plusieurs facteurs. Après une étude de la situation dans quelques pays, James (1982) a retenu quatre variables pouvant expliquer la place occupée par l'école privée dans un pays donné, ce sont l'hétérogénéité culturelle, les rapports entre les Églises et l'État, la distribution du revenu et du pouvoir et l'importance du financement public. Comment ces hypothèses explicatives rendent-elles compte de la réalité québécoise?

La première explication veut qu'une société homogène, où domine un seul groupe ethnique, linguistique ou religieux, soit peu favorable au développement de l'enseignement privé. Il en serait de même dans une société où plusieurs groupes coexistent mais où chacun occupe un espace géographique particulier. La Suède représente un bon exemple de la première situation alors que le Nouveau-Brunswick pourrait entrer dans la deuxième catégorie. En effet, les populations francophones et anglophones du Nouveau-Brunswick sont concentrées dans des régions spécifiques; l'enseignement public répond à la fois aux besoins des francophones du Nord-Est et à ceux des anglophones du Sud. Point n'est besoin d'avoir recours à l'école privée pour répondre aux besoins de l'un ou l'autre groupes.

Cependant, lorsque la diversité culturelle est importante, on peut s'attendre à ce que l'école privée joue un rôle plus grand pour répondre à ces besoins. C'est le cas de la Hollande.

Cette première hypothèse explique peu la situation québécoise. À l'exception de la région montréalaise, le Québec est une société relativement homogène qui, de plus, offre un enseignement public dans la langue des deux groupes culturels les plus importants. Tout au plus cela explique-t-il le développement, dans la métropole, de l'école primaire privée qui, nous l'avons vu, s'adresse parfois à certaines minorités ethniques.

Selon une deuxième hypothèse, des facteurs religieux pourraient expliquer l'importance du réseau privé. Dans une société où existent des minorités religieuses de même qu'une séparation entre l'Église et l'État, l'enseignement privé confessionnel devient une alternative pour plusieurs familles. En France, aux États-Unis, en Colombie-Britannique l'enseignement privé s'est d'abord développé pour répondre, face à un système public laïque, aux revendications de la minorité catholique. Dans un système scolaire offrant un enseignement public confessionnel, comme en Grande-Bretagne et à Terre-Neuve, le réseau privé occupe peu de place.

Encore ici, la relation entre la popularité de l'enseignement privé et la volonté des parents de voir leurs enfants recevoir un enseignement confessionnel explique peu la situation québécoise. En effet, le réseau public québécois offre un tel enseignement. Certes, le gouvernement québécois a annoncé son intention de créer un système scolaire basé sur une structure linguistique. Il ne faut toutefois pas y voir une volonté de laïciser l'enseignement public. Selon les règlements adoptés récemment, ce serait désormais au niveau de l'école que s'exprimerait la confessionnalité; l'école pourrait réclamer un statut confessionnel créant ainsi un ensemble d'obligations au personnel, au contenu du projet éducatif, etc. La proportion des parents qui optent pour l'école privée à cause de son caractère religieux est probablement très faible, comme c'est aujourd'hui le cas en France comme nous l'avons vu.

Une troisième hypothèse suppose une relation entre la distribution du revenu et du pouvoir politi-

que dans une société et l'importance d'une école privée élitiste. Dans une société assez égalitaire, on fera peu appel à l'école privée. Cependant, si les classes dominantes sont assez puissantes pour maintenir leur position de domination au plan économique, mais pas assez pour asservir l'école à leurs intérêts immédiats, on peut s'attendre au développement d'un réseau privé correspondant aux exigences de cette élite.

Cette hypothèse concerne en fait le rôle de l'école privée dans la reproduction des privilèges sociaux. En Suède, ce rôle est peu important étant donné la distribution relativement égalitaire des revenus. Il l'est davantage en France et encore plus au Québec. À la suite de la réforme des années soixante, plusieurs familles principalement de milieu aisé, ont opté pour une école qui se voulait la continuation des collèges classiques d'antan. Ce phénomène s'est accentué au cours des années soixante-dix en réponse à la demande des nouvelles élites de même qu'à la faveur de la crise de l'emploi, expression d'une crise économique et sociale beaucoup plus profonde.

Finalement, la quatrième hypothèse postule que plus l'enseignement privé sera financé par l'état, plus il accueillera une proportion importante de la clientèle. Cette hypothèse se vérifie dans le cas des pays européens. Elle se vérifie aussi dans le cas du Québec par rapport à l'ensemble canadien. Le Québec est la province canadienne qui finance le plus généreusement l'enseignement privé; elle accueille également la plus grande proportion d'élèves dans ce réseau d'enseignement.

Ces facteurs explicatifs généraux, il faut encore les situer dans le contexte historique propre à chaque pays. Le Québec, par exemple, s'est doté très rapidement d'un réseau public; il y a de cela à peine une trentaine d'années. Les groupes religieux et les autres forces qui soutenaient les institutions privées ne sont pas disparus pour autant. Le terrain demeurait propice à une « restauration » de l'enseignement privé, ce que la conjoncture des années soixante-dix a favorisé de même que les difficultés rencontrées dans la création aussi rapide d'un système public d'enseignement.

Néanmoins, ce coup d'oeil sur la situation de l'enseignement privé dans divers pays révèle les rôles assumés par l'école privée selon les sociétés. Il permet également de mettre en lumière les particularités du réseau privé québécois; il s'agit principalement d'un instrument de reproduction des groupes sociaux dominants.

L'éducation est l'objet de luttes sociales qui sont marquées par les rapports de force existants dans une société. La dynamique des réformes éducatives peut d'ailleurs s'expliquer par l'existence de deux principaux projets éducatifs qui expriment des intérêts divergents et qui, tour à tour, dominent à une époque donnée. Carnoy & Levin (1985) expliquent, par exemple, l'évolution de l'éducation américaine par l'affrontement entre un projet qualifié de démocratique qui recherche une plus grande égalité et un projet reproducteur répondant plus étroitement aux intérêts dominants.

Le développement de l'école privée au Québec se situe carrément dans un projet reproducteur. La sélection scolaire et sociale exercée, la structure même de l'enseignement secondaire privé s'opposent au projet démocratique voulu par la réforme des années soixante.

1. Le gouvernement de l'Alberta verse aux écoles privées une subvention correspondant à 75 % de celle versée aux écoles publiques. Toutefois, une partie importante du financement du réseau public est perçue localement. C'est ce qui explique que cette subvention ne corresponde qu'au tiers des sommes accessibles à l'école publique.

2. L'amendement 1 débute ainsi « *Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercice thereof...* » (cité par Cappa & Esbeck, 1985, p. 556).

3. L'article 1 de la loi Debré allait en ce sens. « *L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience. Tous les enfants, sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyance, y ont accès* » (cité par Baillon, 1980, p. 203).

Conclusion

L'école publique québécoise rencontre des difficultés qui, d'ailleurs, ne lui sont pas particulières. Les critiques qui sont faites, les problèmes rencontrés, les difficultés vécues trahissent des airs de famille, que l'on soit aux États-Unis, en France ou au Québec. On peut presque parler d'un phénomène de civilisation.

L'école, à l'image de la société qui lui donne vie, se trouve en période de transition. Entre les tenants du ne rien faire, peu nombreux au demeurant, et ceux qui mythifient une école du passé comme on le fait pour ses premières amours, elle doit trouver la voie de son avenir. Une voie qui réponde aux exigences d'un futur qu'on devine à peine et qui permettra l'atteinte d'une véritable démocratie sociale.

Ce sont là des défis de taille. Des défis qui se posent dans un contexte où les armes l'emportent sur les crayons au plan des budgets et des intérêts, où le chômage imposé à nombre de jeunes au sortir de l'école a des effets sur la motivation des élèves jusqu'au primaire.

On comprendra, dans une société où l'intérêt privé domine, la décision de certains d'opter pour l'école privée afin de préserver leurs privilèges ou, plus rarement, pour permettre à leurs enfants d'en acquérir. Ils choisissent une école que les groupes privilégiés ont mise à l'abri.

Certes, l'école privée a des visages multiples. Au primaire, ce sont surtout des objectifs propres à des minorités ethniques ou religieuses qui sont poursuivis; dans le cas de l'enfance en difficulté, on retrouve des institutions spécialisées qui remplissent un rôle de sous-traitance; mais c'est l'école secondaire sélective qui domine.

C'est généralement au secondaire que l'on choisit le réseau privé. Dans les grandes régions urbaines, un jeune sur quatre s'y retrouve. Dans certains quartiers, seule une minorité fréquente l'école secondaire publique.

Une panoplie de raisons sont invoquées pour expliquer ce choix. L'enseignement offert serait de meilleure qualité au réseau privé, l'encadrement plus adéquat, le personnel plus compétent. Dans l'ensemble, ces arguments ne résistent pas à l'analyse. L'école privée tient surtout sa popularité de la sélection qu'elle exerce, ce qui lui permet de projeter une image paradisiaque. Les problèmes, on les évite ou on les expulse.

L'école n'est pas seulement privée par sa gestion; elle l'est aussi par les objectifs qu'elle poursuit. L'école secondaire privée sélectionne ses élèves, participe peu ou pas à l'intégration des enfants en difficulté et des jeunes immigrants, met en échec l'objectif d'égalisation des chances.

Pourtant, l'État reconnaît presque automatiquement ces institutions comme étant d'intérêt public et remplit leurs coffres des deniers publics. L'école privée se plaint le ventre plein. Il faut chercher pour trouver, de par le monde, des états aussi généreux que le nôtre. Ce n'est ni le cas de nos voisins en terre canadienne ni de nos voisins du Sud.

C'est une question de droits affirment certains de ses supporteurs. Cela est juste, en ce qui concerne la possibilité de choisir une autre école que l'école publique. Par contre, ni la Charte des droits de l'homme, ni les Pactes internationaux qui l'ont suivie, ni les chartes canadienne et québécoise, enchâssées ou non, ne reconnaissent le financement public de l'enseignement privé comme un droit fondamental. En matière de droits, celui d'exister et celui d'être financé doivent être distingués.

Il importe de retrouver le coeur de ce débat. Il ne s'agit ni de débattre d'un prétendu droit fondamental, ni d'imiter la Hollande présentée en modèle fleuri par le MEP, ni a contrario de suivre servilement l'exemple ontarien ou américain où les fonds publics vont à la seule école publique, ni de chicaner sur la qualité de l'un et l'autre réseaux à partir de données non comparables. Il s'agit plutôt de mener franchement un débat social majeur qui concerne les objectifs de l'école et de la formation dans notre société. À ce chapitre, la popularité croissante de l'école privée, grâce au soutien des fonds publics, interroge sérieusement l'ensemble de la société québécoise.

Liste des abréviations

Enseignement	R.A.:	Région administrative	
	Pr.:	Préscolaire	
	P.:	Primaire	
	SG.:	Secondaire général	
	SP.:	Secondaire professionnel	
	EDAA:	Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	
	EA:	Éducation des adultes	
	CP:	Culture personnelle	
Direction	R.:	Religieuse	
	L.:	Laïque	
	M.:	Mixte	
Pensionnat	G:	Garçons	Un chiffre précise le nombre de places disponibles
	F.:	Filles	
	M.:	Mixte	

DIP: Institution déclarée d'intérêt public
RFS: Institution reconnue pour fins de subventions
PER: Institution détenant un permis sans subvention

Notes:

Lorsqu'une institution détient des autorisations distinctes pour des ordres d'enseignement, on l'indique au tableau par un P (permis) ou un R (RFS) à la place d'un X ou encore en répétant le nom de l'institution.

Un chiffre entre parenthèses après le nom de l'établissement indique le nombre de localisations dans une même région administrative.

ANNEXE A: LISTE DES ETABLISSEMENTS PRIVES D'ENSEIGNEMENT DES ORDRES PRESCOLAIRE, PRIMAIRE ET SECONDAIRE, PAR REGION ADMINISTRATIVE.

R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	ENSEIGNEMENT PR 4	PR 5	P	SG	SP	EDAA PR	EDAA P	EDAA S	EA	CP	DIRECTION R	DIRECTION L	DIRECTION M	PENSIONNAT G	PENSIONNAT F	PENSIONNAT M	NOMBRE D'ELEVES	
02																				
	SEMINAIRE CHICOUTIMI	DIP				X							X			15			695	G
S	EC. APOSTOLIQUE DE CHICOUTIMI	DIP			X															
A	JUVENAT ST-JEAN	DIP				X							X			160			155	G
G	LOYOLA HIGH SCHOOL	DIP				X														
U	SEM. MARIE-REINE DU CLERGE	DIP				X							X			70			266	G
E																			111	F
N	LYCEE DU SAGUENAY	DIP				X								X			X		357	
A																				
Y																				
03																				
	ACADEMIE ST-LOUIS	DIP				X								X					158	G
																			51	F
	AVIRON INC.	PER					X				X									
	CENTRE ED. PR. MLLE MERVEILLE	PER	X									X								
Q	JARDIN CHEZ FRANCINE	PER	X																	
U	CENTRE EDUCATIF LA RIBAMBELLE	PER	X									X								
E	CENTRE EDUCATIF LA TURLUTE INC	PER	X									X								
B	CENTRE PSYCHO PEDAGOGIQUE	DIP							X	X									219	G
E	COLLEGE CHAMPIGNY	DIP				X							X						172	F
C																			206	F
													X				210			
	COLL. ST-DAMIEN	DIP				X									X	230	80		322	G
	COLL. ST-ANNE DE L'APOCATIERE	DIP				X													268	F
													X			170			862	G
	COLL. DE LEVIS	DIP				X							X				85		725	F
	COLL. JESUS MARIE DE SILLERY	DIP			P	X							X						637	F
	COLL. MARGUERITE D'YOUVILLE	DIP				X							X				80		240	F
	COLL. MARIE MOISAN	DIP				X							X				185		976	
	COLL. NOTRE-DAME DE BELLEVUE	DIP				X								X					25	
	COLL. O'SULLIVAN QUE.	DIP					X							X					639	G
	COLL. ST-CHARLES GARNIER	DIP				X													179	F

R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	ENSEIGNEMENT PR 4	ENSEIGNEMENT PR 5	ENSEIGNEMENT P	ENSEIGNEMENT SG	ENSEIGNEMENT SP	ENSEIGNEMENT EDAA PR	ENSEIGNEMENT EDAA P	ENSEIGNEMENT EDAA S	ENSEIGNEMENT EA	ENSEIGNEMENT CP	DIRECTION R	DIRECTION L	DIRECTION M	PENSIONNAT G	PENSIONNAT F	PENSIONNAT M	NOMBRE D'ELEVES
03																			
	COUVENT DE ST-MICHEL	RFS				X													
	COUV. JESUS-MARIE ST-GERVAIS	RFS				X													
	COUV. NOTRE-DAME TOUTES GRACES	DIP				X							X						612 F
	EC. D'EVEIL ST-FOY	PER		X															
	EC. COIFFURE LEMIEUX	PER					X												
Q	EC. HAUTE ESTH. EDITH SEREI	PER									X								
U	EC. JESUS-MARIE DE BEAUCEVILLE	DIP				X							X				85		55 G
E																			151 F
B	EC. MONTESSORI	PER		X															
E	EC. LE COLOMBIER	PER		X															
C	EC. SEC. NOTRE-DAME	DIP				X							X						266 G
																			285 F
	EC. ST-JOSEPH	PER			X														
	EC. SEC. FRANCOIS BOURRIN	DIP				X								X					300 G
																			348 F
	EC. SEC. MONT ST-SACREMENT	DIP				X								X					454 G
																			173 F
	EXT.ST-JEAN BERCHMANS	PER			X							X							
	EXT. ST-JEAN-EUDES	DIP				X								X					396 G
																			238 F
	GARD. L'ANSE AUX LIEVRES	PER		X															
	GARD. L'EVEIL DES ARTS	PER		X															
	INST. ST-JOSEPH INC	PER			X							X							
	JUV. NOTRE-DAME DU ST-LAURENT	DIP				X							X			115			251 G
	EC. URSULINES DE QUEBEC	DIP			R	X							X				X		534 F
	PETIT SEMINAIRE DE QUEBEC	DIP				X							X			X			851
	PAUL DE RICKE INC	PER					X												

R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	ENSEIGNEMENT PR 4	PR 5	P	SG	SP	EDAA PR	EDAA P	EDAA S	EA	CP	DIRECTION R	L	M	PENSIONNAT G	F	M	NOMBRE D'ELEVES
03																			
	PENS. DES URSULINES	RFS			X								X				140		55 G
																			201 F
	PENS. ST-COEUR MARIE BEAUPORT	DIP			X														
Q	PENS. ST-LOUIS GONZAGUE	DIP			X														
U	SEM. ST-GEORGES DE BEAUCE	DIP				X							X			78			297 G
E																			191 F
B	SEM. DES PERES MARISTES	DIP				X							X			66			327 G
E	SEM. ST-ALPHONSE	DIP				X								X		150			191 G
C																			45 F
	SEM. ST-AUGUSTIN	DIP				X													
	SEM. ST-FRANCOIS	DIP				X								X		100			520 G
																			210 F
04																			
	AC. SECURITE QUE	PER										X							
	COLL. CLARETAIN VICTORIAVILLE	DIP				X							X			180			235 G
	COLL. D'ARTHABASKA	DIP				X							X			185			186 G
3	COLL. MARIE DE L'INCARNATION	DIP			X	X							X				105		856 F
-	COLL. MODERNE DE SECRETARIAT	DIP					X							X					96 F
R	COLL. N.-D. DE L'ASSOMPTION	DIP				X							X				286		727 F
I	COLL. ST-BERNARD	DIP				X							X			58			486 G
V																			378 F
I	EC. ARMAND LE COIFFEUR	PER										X							
E	EC. COMMERCIALE DU CAP	DIP					X							X					16 G
R																			186 F
E	EC. SEC. MT. BENILDE	RFS				X							X					OUI	
S	EC. SEC. ST-JOSEPH	DIP				X							X			180			145 G
	INST. SEC. KERANNA	DIP				X							X				101		
	INST. SEC. MONTFORT	DIP				X									X				255 G
																			149 F
	JUV. N.-D. DU ROSAIRE	DIP				X							X			112			83 G

R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	ENSEIGNEMENT PR 4	PR 5	P	SG	SP	EDAA PR	EDAA P	EDAA S	EA	CP	DIRECTION R	DIRECTION L	DIRECTION M	PENSIONNAT G	PENSIONNAT F	PENSIONNAT M	NOMBRE D'ELEVES
04																			
3																			
-																			
R	JUV. ST-LOUIS-MARIE	DIP				X							X			75			70 G
I	PENS. DE DRUMMONDVILLE	DIP				X							X				40		120 F
V	SEM. ST-JOSEPH	DIP				X							X			140			1214 G
I	SEM. STE-MARIE	DIP				X									X				352 G
E																			408 F
R	VAL MARIE	DIP		P					X										
E																			
S																			
05																			
	BISHOP'S COL. SCHOOL	DIP				X													
	COLL. MONT ST-ANNE	DIP				X							X			250			250 G
	COLL. DU SACRE COEUR	DIP				X								X					368 F
	COLL. MONT N.-D. DE SHERBROOKE	DIP				X								X					689 F
	COLL. N.-D. DES SERVITES	DIP				X							X			210			208 G
	EC. SECR. N.-D. DES NEIGES	DIP					X						X						5 G
																			58 F
	EC. PL. SOLEIL	PER	X	X															
	EC. SEC. BROMPTONVILLE	DIP				X							X			210			290 G
	EC. THIBODEAU	PER							X	X									
E	PAUL RICKE INC.	PER									X								
S	PENS. DE COMPTON	RFS			X														
T	PENS. DE WATERVILLE	DIP				X							X				190		205 F
R	PENS. URSULINES DE STANSTEAD	DIP				X													
I	PENS. N.-D. LA PRESENTATION	DIP				X							X				114		358 F
E	SEM. DE SHERBROOKE	DIP				X									X				770 G
	SEM. SALESIEN	DIP				X									X				362 G
																			176 F
	STANSTEAD COLLEGE	DIP				X													

R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	ENSEIGNEMENT PR 4	PR 5	P	SG	SP	EDAA PR	EDAA P	EDAA S	EA	CP	DIRECTION R	L	M	PENSIONNAT G	F	M	NOMBRE D'ELEVES
061																			
	AC. ANTOINE MANSEAU	DIP				X							X						404 G 458 F
	AC. COIFFURE LAVAL	PER									X								
M	AC. STE-THERESE	RFS	X	P	X	X								X				100	150
T																			
L	COLL. CHAMPAGNEUR	DIP				X							X			150			219 G
	COLL. L'ASSOMPTION	DIP				X									X				438 G 482 F
N																			
O	COLL. LAVAL ST-VINCENT DE PAUL	DIP				X							X			350			997 G
R	EC. CHRET. DE L'ALLIANCE	PER		X	X														
D	EC. DEMOSTHENES C.1	PER			X														
	EC. DEMOSTHENES C.2	PER		X	X														
	EC. SEC. ST-SACREMENT	DIP				X													
	EXT ST-COEUR DE ROSEMERE	DIP				X													
	INST. ART DE LA COIFFURE LAVAL	PER										X							
	INST. ESTHER BLONDIN	DIP				X							X				254		624 F
	JARDIN ROSE INC	PER		X	X														
	JUV. SACRE COEUR DE CHERTSEY	RFS				X													
	LES MELEZES	DIP			X														
	PENS. MONT LA MENNAIS	DIP				X							X			165			146 G
	SEM. DU SACRE-COEUR	DIP				X							X			70			186 G 134 F
	ITVM INC CHOMEDEY	DIP		X	X														
	CENTRE PED. NICOLAS STHEPHANIE	DIP						X	X										
062																			
	COLL. BOURGET	DIP				X							X			850	270	X	775 G 341 F
	COLL. CH-LEMOYNE STE-CATHERINE	DIP				X													
	COLL. CH-LEMOYNE LONGUEIL	DIP				X													

R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	ENSEIGNEMENT PR 4	PR 5	P	SG	SP	EDAA PR	EDAA P	EDAA S	EA	CP	DIRECTION R	L	M	PENSIONNAT G	F	M	NOMBRE D'ELEVES
062																			
	COLL. ST-CESAIRE INC	DIP				X							X			420			424 G
	COLL. DUROCHER	DIP				X							X				27		809 F
M	COLL. FRANCAIS PRIMAIRE	RFS	X	X		X									X				
T	COLL. MT SACRE-COEUR GRANBY	DIP				X							X			130			313 G
L	COLL. ST-HILAIRE INC	DIP				X							X						216 G
																			72 F
S																			752 F
U	COLL. ST-MAURICE	DIP				X							X						73 F
D	COUV. PRES. DE MARIE	DIP				X							X				48		
	EBENIS. CONCEPT QUE	PER									X	X							2 G
	EC. COMMERCIALE LUSSIER	RFS					X							X					88 F
	EC. ADM. ET SECR. RIVE SUD	RFS					X												
	EC. MATERNELLE 3 SAISONS	PER	X																
	ECOLE MENARD INC	RFS					X												
	EC. SEC. JEAN MENNAIS	DIP				X							X						473 G
	EC. SEC. MARCELLIN CHAMPAGNAT	DIP				X							X						429 F
	EC. SEC. MONTAIGNE INC.	RFS				X													391 F
	EC. SEC. N.-D. DE LOURDES	DIP				X								X					548 F
	EC. SEC. ST-JOSEPH C. BOURD	DIP				X							X				150		824 F
	EC. SEC. ST-JOSEPH C. N.-D.	DIP				X													
	EC. SEC. ST-LAMBERT	DIP				X							X				61		978 F
	EC. SEC. ST-PAUL VARENNES	DIP				X													
	FILLES STE-MARIE LEUCA	PER		X															
	GARD. MAT. LA PEPINIERE	PER		X															
	GARD. CHATEAU DE REVE	PER		X															
	G.A.M.I.N.	PER		X	X														
	PENS. SACRE-COEUR	DIP		P	X														
	PENS. ST-J.BAPTISTE	RFS			X														
	PRES. DE MARIE (MARIEVILLE)	DIP				X							X				88		148 F
	PRES. DE MARIE (GRANBY)	DIP				X							X						442 F
	SEM. TRES STE-TRINITE	DIP				X							X						430 F

R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	ENSEIGNEMENT PR 4	PR 5	P	SG	SP	EDAA PR	EDAA P	EDAA S	EA	CP	DIRECTION R	DIRECTION L	DIRECTION M	PENSIONNAT G	PENSIONNAT F	PENSIONNAT M	NOMBRE D'ELEVES
062																			
	SEM. DE STE-HYACINTHE	DIP				X										X			754 G
	SEM. DU VERBE DIVIN	DIP				X							X						304 G
																			181 F
063																			
	ACADEMIE CENTENNALE INC	RFS				X													
	ACADEMIE HEBRAIQUE INC	DIP	X	X		X													
	ACADEMIE KELLS	PER							X	X									
	ACADEMIE KUPER	PER	X	X															
	ACADEMIE MICHELE PROVOST	DIP		X		X								X			70	70	186 G
I	ACADEMIE ROLANDE ST-GERMAIN	PER					X												165 F
L	ACADEMIE ST-LOUIS DE FRANCE	PER	X	X															
E	ACADEMIE SEPHARADE DE MONTREAL	DIP	X	X		R													
	ACADEMIE SOLOMON SCHECHTER	DIP	X	X															
D	ACADEMIE STE-ANNE MONTREAL	RFS					X												
E	ADVENTIST SCHOOL MONTREAL	PER		X		X													
M	AU PETIT ROYAUME ENRG.	PER	X																
T	AVIRON LTEE	PER					X				X	X							
L	CENTRE ACADEMIQUE FOURNIER	DIP							X					X					95
	CENTRE CAN. D'ENS. ESTHETIQUE	PER					X												
	CENTRE D'ENS. WESTMOUNT	DIP							X	X									
	CENTRE D'INTEGRATION SCOLAIRE	DIP							X					X					200
	CENTRE CERAMIQUE BONSECOUR	PER									X	X							
	CENTRE DE FORMAT. EN TOURISME	PER									X								
	CENTRE DE L'ENS. VIVANT	DIP						X	X					X					95
	CENTRE FRANCOIS MICHELLE	DIP						X	X					X					100
	CLINIQUE PEDAG. MONTREAL	DIP							X	X									
	COLL. BEAUBOIS	DIP				X							X						321 G
																			180 F

R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	ENSEIGNEMENT PR 4	PR 5	P	SG	SP	EDAA PR	EDAA P	EDAA S	EA	CP	DIRECTION R	DIRECTION L	DIRECTION M	PENSIONNAT G	PENSIONNAT F	PENSIONNAT M	NOMBRE D'ELEVES
063											X								
	COLL. D'INF. DU CANADA	PEP												X					181 G
	COLL. DE L'OUEST L'ILE	RFS				X													169 F
													X						655 G
	COLL. DE MONTREAL	DIP				X													
	COLL. DE SECRETARIAT MODERNE	RFS					X												
I	COLL. EUDISTES DE ROSEMONT	DIP				X													
L	COLL. FRANCAIS PRIMAIRE	PER	X	X															
E	COLL. FRANCAIS	DIP				X													
	COLL. FRANCAIS (LONGUEIL)	RFS				X					X								713 G
D	COLL. ISABELLA	PER												X		135			35 F
E	COLL. JEAN DE BREBEUF	DIP				X													200 G
															X				135 F
M	COLL MONT ROYAL	DIP				X													856 G
T														X					576 F
L	COLL MONT ST-LOUIS	DIP				X													
		DIP				X													1471 F
	COLL. MARIE DE FRANCE	DIP	X	X		X								X					919 G
	COLL. RABBINIQUE DU CANADA	DIP				X								X		350	80		269 F
	COLL. REGINA ASSUMPTA	DIP				X													287 G
	COLL. DU SACRE-COEUR													X					259 F
	COLL. ST-JEAN VIANNEY	DIP				X													913 F
														X					507 F
	COLL. STE-ANNE DE LACHINE	DIP				X								X			10		
	COLL. STE MARCELLINE	DIP	P	P		X													362 G
	COLL. STANISLAS	DIP	P	P		X									X				212 F
	COLL. VILLE MARIE INC					X													
	COM. ARMENIENNE CAT. MTL	RFS	X	X															
	ECOLE ACADIA	PER		X															
	ECOLE AKIVA	DIP	X	X															
	EC. ALL A.VON HUMBOLDT	PER		X															
	EC. ARMEN QC DE L'UGB	DIP	X	X															
	EC. AU JARDIN BLEU	PER	X	X															
	EC. AUGUSTIN ROSCELLI	PER	X	X															

			ENSEIGNEMENT									DIRECTION			PENSIONNAT			
			PR		P	SG	SP	EDAA			EA	CP	R	L	M	G	F	M	
R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	4	5				PR	P	S									NOMBRE D'ELEVES
063																			
	ECOLE BETH JACOB	DIP		X	X	X													
I	EC. BILINGUE N.-D. DE SION	PER		X	X														
L	EC. CHRETIENNE EMMANUEL	DIP		P	P	X													
E	EC. CHRETIENNE HERITAGE	PER		X	X	X													
	EC. COMMUNAUT. HASSIDIQUE (3)	DIP		X	X	R													
	EC. COTNOIR CAPPONI	PER					X												
D	EC. COIFFURE NEW-YORK	PER					X												
E	EC. COIFFURE UNISEXE	PER					X												
	EC. HEBRAIQUE BETH TIKVAH	DIP		X	X														
	EC. ARMENIENNE SOURP HAGOP	DIP		X	X	R													
M	EC. DU TAXI QUEBEC	PER									X								
T	ECOLE ECS INC	DIP			P	X													
L	EC. ELEMENTAIRE MARIE SOLEIL	PER		X	X														
	EC. HAUTE ESTHETI. EDITH SEREI	PER									X	X							
	ECOLE LE SOMMET	DIP						X	X										
	ECOLE MAIMONIDE (2)	DIP		X	X	X													
	EC. MICHELET INC.	PER			X														
	EC. MARIE-CLARAC	DIP				X							X				24		168 F
	EC. MICHELINE JANDKE	PER		X	X														
	ECOLE MONTESSORI	PER		X															
	EC. N.-D. DE FATIMA	PER			X														
	EC. ORALE MTL POUR LES SOURDS	DIP						X	X	X									
	ECOLE PASTEUR INC (2)	PER		X	X														
	ECOLE PETER HALL INC (4)	DIP						X	X	X									
	EC. PRE-MAT. MARIE-CLARAC	DIP		P	X														
	EC. PRIMAIRE SOCRATE	PER		X	X														
	EC. PROGRESSIVE INC	DIP				X	X							X					480 F
	EC. RUDOLF STEINER	PER			X	X													
	EC. SACRE-COEUR DE MTL	DIP				X													
	ECOLE ST-ANDREW	PER		X															
	EC. ST-GEORGES DE MTL	DIP		P	P	X													

R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	ENSEIGNEMENT PR 4	PR 5	P	SG	SP	EDAA PR	EDAA P	EDAA S	EA	CP	DIRECTION R	DIRECTION L	DIRECTION M	PENSIONNAT G	PENSIONNAT F	PENSIONNAT M	NOMBRE D'ELEVES
063																			
	EC. ST-JOSEPH 85 INC	PER			X														
	ECOLE STE-ANNE	PER	X		X														
	EC. STE-RITA DE CASCIA	PER	X		X														
	EC. SECONDAIRE ARISTOTELIS	PER				X													
	EC. SECONDAIRE DUVAL	PER				X													
	EC. SECONDAIRE LETENDRE	DIP				X							X						441 F
	EC. SECONDAIRE MARIE-ROSE	DIP				X													
I	EC. VANGUARD QUEBEC	DIP							X	X									
L	ECOLE WESTON INC	RFS			P	X													
E	ECOLE EMMANUEL	DIP	P		P	X													
	EC. JUIVES PERETZ INC (3)	DIP	X		X	X													
D	EC. MULSUMANES DE MTL	RFS	X		X														
	GARD. LES AMOURS DE M.-CLAIRE	PER	X																
	GARD. LES PETITS TRAVAILLEURS	PER	X																
M	GARD. MINOIS FRIPPON	PER	X																
T	GARD. POPULAIRE ST-MICHEL INC	PER	X					X	X										
L	INST. CAN. DEVELOP. NEURO-INT.	PER									X								
	INST. CONTROL DATA	PER									X								
	INST. D'HORLOGERIE DU CANADA	PER						X											
	INST. ART DE LA COIFFURE	PER									X								
	INST. DES TECH. DE L'ENREGIST.	PER									X	X							
	INST. NATIONAL DES VIANDES	PER											X				70		497 F
	INST. REINE-MARIE	DIP				X													
	INST. CHARLEMAGNE	DIP	P		P	X													
	LOWER CANADA COLLEGE	DIP			P	X													648 G
	LOYOLA HIGH SCHOOL	DIP				X							X						
	MAT. AU JARDIN BLEU	PER	X																
	MAT. EAU VIVE	PER	X																
	MAT. ENFANTS DES NEIGES	PER	X																

R.A	ETABLISSEMENT	AUTO.	ENSEIGNEMENT PR 4	PR 5	P	SG	SP	EDAA PR	EDAA P	EDAA S	EA	CP	DIRECTION R	DIRECTION L	DIRECTION M	PENSIONNAT G	PENSIONNAT F	PENSIONNAT M	NOMBRE D'ELEVES
063																			
	MAT. LES LURONS DE CHOMEDEY	PER		X															
	MAT. GOUIN-LEMIRE	PER		X															
I	MINOUS DE MAMIE INC	PER		X															
L	PENS. ST-NOM MARIE	DIP				X							X			180			604 F
E	PENS. MONT JESUS-MARIE	RFS	P	X															
	PENS. N.-D. DES ANGES	DIP			X														
D	PREP SCHOOL	PER			X	X													
E	PRIORY SCHOOL INC	PER		X	X														
	QUEEN OF ANGELS ACADEMY	DIP				X													
M	SELWYN HOUSE ASS. (2)	DIP			P	X													
T	THE STUDY	DIP		X	X	X													
L	TRAFALGAR SCHOOL FOR GIRLS	DIP				X													
	TALMUD TORAHS UNIS (5)	DIP		X	X	X													
	VILLA MARIA	DIP				X							X						877 F
	YESHIVAH MERKAZ TORAH	DIP		X	X	X													
	VILLA STE-MARCELLINE	DIP		P	P	X							X				6		167 F
070																			
O																			
U	COIFFURE DE L'OUTAOUAIS	PER									X								
T	COLL. APOST. ST-ALEXANDRE	DIP				X							X						683 G
A	EC. SECONDAIRE ST-JOSEPH	DIP				X							X						744 F
O	PAUL DE RYCKE INC.	PER					X												
U	SEDBERCH SCHOOL ASS.	PER			X	X													
A	EC. SECOND. DE LA PRESENTATION	RFS				X													
I																			
S																			
080																			
	INSTITUT KALEIDOS	PER									X								
090																			
	EC. SEC. BAIE COMEAU J.P.II	DIP				X									X				180 T
	INST. ENSEIGN. DE SEPT-ILES	DIP				X								X					182 G
																			125 F

===> SOURCES: * REPERTOIRE DES ETABLISSEMENTS PRIVES TITULAIRES D'UNE AUTORISATION DU M.E.Q. ANNEE SCOLAIRE 1987-88

* ANNUAIRE 1986-87 ASSOCIATION DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Annexe B

ANNEXE B: LISTE DES ETABLISSEMENTS PRIVES D'ENSEIGNEMENT D'ORDRE COLLEGIAL PAR REGION ADMINISTRATIVE.

R.A.	ETABLISSEMENT	SECTEUR GENERAL	SECTEUR PROFESSIONNEL	NOMBRE D'ELEVES (1)	STATUT
030					
	CAMPUS NOTRE-DAME DE FOY	X	X	1244	DIP
	COLLEGE BART		X	298	RFS
	COLLEGE DE LEVIS	X	X	402	DIP
	COLLEGE MERICI	X	X	641	DIP
	COLLEGE O'SULLIVAN		X	203	RFS
	PETIT SEMINAIRE DE QUEBEC	X		517	DIP
	PETIT SEM. ST-GEORGES DE BEAUCE	X	X	869	DIP
	SEMINAIRE ST-AUGUSTIN	X		543	DIP
040					
	COLLEGE D'AFFAIRES ELLIS		X	258	RFS
	COLLEGE LAFLECHE	X		440	DIP
	ECOLE COMMERCIALE DU CAP		X	N/D	DIP
	ECOLE SUP. DE MUSIQUE(NICOLET)	X		33	DIP
050					
	SEMINAIRE DE SHERBROOKE	X		470	DIP
061					
	COLLEGE DE L'ASSOMPTION	X		520	DIP

R.A.	ETABLISSEMENT	SECTEUR GENERAL	SECTEUR PROFESSIONNEL	NOMBRE D'ELEVES (1)	STATUT
063					
	ACADEMIE CENTENNALE	X		179	PERMIS
	COLLEGE ANDRE GRASSET	X		919	DIP
	COLL. DE SECRETARIAT NOTRE-DAME		X	451	DIP
	COLLEGE FRANCAIS	X		542	DIP
	COLLEGE JEAN DE BREBOEUF	X		1315	DIP
	COLLEGE LASALLE		X	1363 1219	DIP RFS
	COLLEGE MARIANOPOLIS	X		1316	DIP
	COLLEGE MARIE-VICTORIN	X	X	4366	DIP
	COLLEGE O'SULLIVAN		X	431	DIP
	COLLEGE ST-JEAN VIANNEY	X	X	152	DIP
	CONSERVATOIRE LASALLE		X	142	DIP
	ECOLE BETH JACOB	X		15	PERMIS
	ECOLE VINCENT D'INDY	X		80	DIP
	INSTITUT TECCART INC.		X	838	DIP PERMIS
	COLLEGE MARIE-DE-FRANCE			118	
	COLLEGE STANISLAS			228	

SOURCES: ENSEIGNEMENT COLLEGIAL PRIVE. REPERTOIRE DES ETABLISSEMENTS 1986-87. DGEP, 1987

(1): A L'AUTOMNE 1985. SELON BULLETIN STATISTIQUE VOL. 11, NO. 7. DGEC 1986

Annexe C

Institutions spécialisées offrant des programmes courts d'ordre collégial et détentrices d'un permis (non subventionnées).

Région	Établissement et programmes
06	Association de l'immeuble du Québec: AEC, Agent immobilier.
06	Académie internationale de la mode et du design: AEC, Techniques d'aménagement intérieur, Mise en marché de la mode et Dessin de la mode.
06	Collège d'économique et d'administration du Canada: CEC Cours par correspondance, Gestion du personnel et Marketing.
06	Collège d'informatique du Canada Ltée: AEC, Microprocesseur, Comptabilité, Programmeur.
03	Collège informatique appliquée du St-Laurent: AEC, Programmeur et Programmeur-analyste.
06	Collège Inter Dec: AEC, Esthétique de présentation visuelle.
06	Collège Salette: AEC, Techniques en graphisme.
06	Collège Technique de Montréal: AEC, Dessin architecture.
06	École d'informatique Marsan: AEC, Programmeur et Programmeur-analyste.
06	École de photographie Marsan: AEC, Photographie commerciale.
06	École supérieure de danse du Québec.
06	Formatrad: AEC, Robotique et Techniques de l'électronique.
06	Formatronique: CEC, Électronique générale.
06	Informatique multi-hexa: AEC, Programmeur; CEC, Programmeur-analyste.
06	Institut canadien des valeurs mobilières: Programme maison.
06	Institut Control Data: AEC, Microprocesseur, Programmeur, Techniques de bureau.
03	Institut d'informatique de Québec: AEC, Programmeur; CEC, Programmeur-analyste.
06	Institut d'informatique appliquée du Canada: AEC, Programmeur; CEC, Programmeur-analyste.
07	Institut d'informatique appliquée de l'Outaouais: Idem.
01	Institut Informatique Bureautique: CEC, Programmeur-analyste; AEC, Techniques de bureau.
05	Institut Informatique Bureautique: Idem.
06	Institut supérieur d'électronique: AEC, Micropresseur, Robotique; CEC, Systèmes ordinés.
03	Institut supérieur d'électronique de Québec: AEC, Microprocesseur.
	06Institut Jean-Guy Leboeuf: AEC, Vente de biens immobiliers.
06	Institut Herzing de Montréal: AEC, Microprocesseur, Programmeur, Techniques de bureau et Informatique PME; CEC, Programmeur-analyste.

Annexe D

Décisions du 30e Congrès de la CEQ sur l'enseignement privé (1986)

Il est résolu:

16. a) QUE la CEQ dénonce les investissements du gouvernement québécois dans le secteur de l'enseignement privé, exige du gouvernement qu'il suspende tout financement du secteur de l'enseignement privé à même les fonds publics et revendique que les sommes ainsi récupérées soient réinvesties au profit du secteur public d'éducation.

b) QUE la CEQ affirme que tous les personnels du secteur de l'enseignement privé ont droit à la syndicalisation et à des conditions de travail décentes.

c) QUE la CEQ, de concert avec la composante concernée, accentue son effort de syndicalisation dans ce secteur.

17. QUE la CEQ affirme que les établissements d'enseignement public doivent être les lieux destinés à permettre aux Québécoises et aux Québécois de tous les niveaux de trouver réponse à leurs besoins de formation.

18. QUE la CEQ rappelle ses positions sur l'enseignement public et l'existence d'un secteur de l'enseignement privé et adopte un plan de lutte sur cette question.

19. QUE la CEQ s'oppose à toute levée du moratoire sur l'école privée.

20. QU'EN prévision d'un arrêt des subventions au secteur de l'enseignement privé, la CEQ

a) réaffirme qu'il doit y avoir intégration dans le secteur public d'enseignement des établissements et des personnels du secteur de l'enseignement privé;

b) élabore un plan d'intégration des écoles privées vers le secteur public y incluant la catégorisation des écoles visées, tout en assurant que cette intégration se fasse dans le respect des droits des personnels concernés.

Bibliographie

Alliance des professeurs de Montréal (1987). **L'école montréalaise: une double exigence de qualité et de modernité.** Montréal: APM.

Association des institutions d'enseignement secondaire (1987). **Annuaire 1986-87.** Montréal: AIES.

AUDET, L.P. (1969). **Le système scolaire du Québec.** Mtl: Librairie Beauchemin.

BABY, Antoine (1987). **L'école de demain: l'école d'une société qui a privatisé son destin.** Communication donnée au séminaire CEQ sur les stratégies patronales et syndicales.

BALLION, Robert (1980). L'enseignement privé, une « école sur mesure » ? **Revue française de sociologie,** XXI, 203-231.

BÉDARD, Bérangère (1984). **Résultats d'un sondage effectué auprès des parents d'élèves fréquentant l'école privée en septembre 84.** Québec: Commission régionale Jean-Talon.

BICKEL, Robert & CHANG, Martha J. (1985). Public Schools, Private Schools, and the Common School Ideal. **The Urban Review.** Vol. 17, No 2, 75-97.

BISSON, A.F. (1980). Préambules et déclarations de motifs ou d'objets. **Revue du Barreau,** 40, 58-74.

BOURRET, André (1987). **Le bon d'étude dans la perspective québécoise.** Montréal: Université de Montréal.

BRUCE, Michael G. (1983). In Europe: Private Education and the Public Interest. **Phi Delta Kappan.** Vol. 65, No 3, 221-222.

CAPPS, Kline & ESBECK, Carl H. (1985). The Use of Government Funding and Taxing Power to Regulate Religious Schools. Journal of law and education, **Vol. 14, No 4, 553-574.**

CARNOY, M. & LEVIN, H.M. (1985). Schooling and Work in the Democratic State. Stanford, Calif: Stanford University Press.

Center for Education Statistics (1987). **Private Schools and Private School Teachers: Final Report of 1985-86 Private School Study.** Washington DC: U.S. Department of Education.

CEQ (1974). **École et lutte de classes au Québec. Québec:** CEQ.

CEQ (1986). **Faut pas les laisser faire!** Québec: CEQ.

Commission consultative de l'enseignement privé (1978). **Neuvième rapport annuel.** Québec.

Commission consultative de l'enseignement privé (1985). **16e rapport annuel.** Québec.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966). **Rapport Parent,** Vol. 4. Québec: Gouvernement du Québec.

CORMIER, R., LESSARD, C., TOUPIN, L. & VALOIS, P. (1980). **Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique. Vol. 5: Le vécu professionnel: tâche et milieu de travail.** Québec: MEQ.

CREEMERS, Bert P. (1981). **The Structure of the Educational System in the Netherlands.** Haren (Netherlands): RION (ERIC ED 217578).

CROP (1988). **Analyse des questions se rapportant à l'image de l'école publique et de l'école privée.** Québec: CEQ.

DAVID, Guy (1975). **La situation de l'enseignement privé au Québec.** Québec: CEQ, D-5976A.

DE KWAASTENIET, Marjanne (1985). Denominational Education and Contemporary Education Policy in the Netherlands. **European Journal of Education,** Vol. 20, No 4, 371-383.

DION, Léon (1967). **Le Bill 60 et la société québécoise.** Montréal: Éditions HMH.

Direction générale de l'enseignement collégial (1984). Cégep: Étude des variations de l'effectif régulier inscrit à temps plein au cours de l'année scolaire 1983-1984. **Bulletin statistique,** Vol. 9, No 13.

Direction générale de l'enseignement collégial (1986a). L'effectif des cégeps à l'enseignement régulier. Session d'automne 1985. **Bulletin Statistique,** Vol. 11, No 1.

Direction générale de l'enseignement collégial (1986b). L'effectif des collèges privés et des établissements publics relevant d'autres ministères que celui de l'Enseignement supérieur et de la science. Enseignement régulier à temps plein. Session d'automne 1985. **Bulletin Statistique,** Vol. 11, No 7.

Direction générale de l'enseignement privé (1985). **Services offerts par les établissements d'enseignement privé pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.** Québec: MEQ.

Direction de l'enseignement privé (1987). **Enseignement collégial privé: répertoire des établissements 1986-87.** Québec: MEQ.

DOYLE, Denis P. (1981). Education Issues: Private. **New York University Education Quarterly,** Vol. 12, No 4, 5-8.

DOYLE, Denis P. (1984). **Family Choice in Education: The Case of Denmark, Holland, and Australia.** Washington: NIE. Doc. ERIC ED 253-962.

Fédération canadienne des enseignants (1985). **Accroissement des inscriptions, du personnel enseignant et des fonds publics dans les écoles privées au Canada de 1971 à 1984.** Bulletin des services économiques, 2 juillet 1985. Ottawa.

FIPESO (1987). **Bulletin international,** no 157, Juin.

FRIEDMAN, Milton (1962, 2e ed.). **Capitalism and Freedom.** Chicago: University of Chicago Press.

GARDNER, Robert (1986). **Public Funding of Private Schools in Other Provinces. Research Review No 20.** Ontario Legislative Research Services.

GÉRIN-LAJOIE, Paul (1963). **Pourquoi le Bill 60.** Montréal: Les éditions du jour.

GINGRAS, Paul-Émile (1986). **Le bon d'éducation et le crédit d'impôt.** Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.

Gouvernement du Canada (1988). **Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Rapport du Canada sur les articles 13 à 15.** Ottawa.

Gouvernement du Québec (1968). **Débats de l'Assemblée législative du Québec. Troisième session, 28e législature.** 21 et 26 nov. 57-135.

Gouvernement du Québec (1986). **Lois refondues du Québec, Ch. E- 9. Loi sur l'enseignement privé.** Québec: Éditeur officiel.

Gouvernement du Québec (1987). **Journal des débats.** Vol. 29, Nos 88 & 89.

GRIGGS, C. (1985). **Private Education in Britain.** London: The Falmer Press.

HARDY, Marcelle (1981). **Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire.** Québec: MEQ.

HÉTU, Chantale (1980). **Analyse de la réforme scolaire à partir d'une comparaison des secteurs public et privé de niveau secondaire.** Les cahiers d'A.S.C.P.E., Vol. XII. Universités Laval et de Montréal.

HOFFER, T., GREELEY, A. & COLEMAN, J. (1985). Achievement Growth in Public and Catholic Schools. **Sociology of Education,** Vol. 58, No 2.

ICEA (1987). Laccord Canada-Québec sur la formation professionnelle: Les conséquences pour le Québec et pour la population adulte. **Bulletin de liaison de l'Institut canadien d'éducation des adultes.** Vol. 10, No 1.

JAMES, Estelle (1982). **The Private Provision of Public Services: a Comparison of Sweden and Holland.** Institution for Social and Policy Studies, Yale University. (ERIC ED 238 179).

JAMES, Estelle (1984). Benefits and Costs of Privatized Public Services: Lessons from the Dutch Educational System. **Comparative Education Review,** Vol. 28, No 4, 605-624.

KRASHINSKY, Michael (1986). Why Educational Vouchers May be Bad Economics. **Teachers College Record,** Vol. 88, No 2, 139-151.

LAFLEUR, Rosane (1975). **L'opinion publique face à l'enseignement privé et public.** Montréal: CROP.

LEVIN, Henry M. (1979). **Educational Vouchers and Social Policy.** Stanford University: Institute for Research on Educational Finance and Governance.

LIEBERMAN, Myron (1986). Privatization and Public Education. **Phi Delta Kappan,** June, 731-734.

LINES, Patricia M. (1986). The New Private Schools and their Historic Purpose. **Phi Delta Kappan.** Vol. 67, No 5, 373-379.

MECKLENBURGER, James A. (1986). A Diamond in the rough? **Phi Delta Kappan,** June, 735-737.

MEQ (1979). **Statistiques de l'enseignement 1976-77. Clientèle scolaire des organismes d'enseignement.** Québec.

MEQ (1980a). **Statistiques de l'enseignement 1977-78. Clientèle scolaire des organismes d'enseignement.** Québec.

MEQ (1980b). **Statistiques de l'enseignement 1978-79. Clientèle scolaire des organismes d'enseignement.** Québec.

MEQ (1981). **Statistiques de l'enseignement 1979-80. Clientèle scolaire des organismes d'enseignement.** Québec.

MEQ (1982). **Statistiques de l'enseignement 1980-81. Clientèle scolaire des organismes d'enseignement.** Québec.

MEQ (1984a). **Statistiques de l'enseignement 1983-82. Effectifs scolaires.** Québec.

MEQ (1984b). **Statistiques de l'enseignement 1982-83. Eff. ctifs scolaires.** Québec.

MEQ (1985a). **Statistiques de l'enseignement 1983-84. Effectifs scolaires.** Québec.

MEQ (1985b). **Statistiques de l'éducation: préscolaire, primaire, secondaire.** Édition de Septembre 1985. Québec.

MEQ (1986a). **Statistiques de l'éducation: préscolaire, primaire, secondaire.** Édition de Septembre 1986. Québec.

MEQ (1986b). **Effectifs scolaires 1985-86: préscolaire, primaire, secondaire.** Québec.

MEQ (1987a). **Répertoire des établissements privés titulaires d'une autorisation du ministère de l'Éducation. Année scolaire 1987-88.** Québec.

MEQ (1987b). **Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire.** Québec

MORGAN, William R. (1984). The Analysis of NLS Youth in Public and Private Schools: Response to Coleman-Hoffer. **Sociology of Education,** Vol. 57, 122-128.

Mouvement pour l'enseignement privé (1985). **Profil de l'enseignement privé.** Montréal: MEP.

Mouvement pour l'enseignement privé (1986). **Le dossier de l'enseignement privé.** Montréal: MEP.

National Education Association (1987). **Choice and Education. A discussion paper,** Washington DC: NEA.

NEAVE, Guy (1986). The Non-state Sector in Education in Europe: a Conceptual and Historical Analysis. **European Journal of Education,** Vol. 20, No 4, 321-337.

PACHECO, Arturo (1980). **Educational Vouchers and their Implications for Equity.** Stanford Un. California: Institute for Research on Educational Finance and Governance. (ERIC ED 186 996).

PALOMBA, Donatella (1986). The Non-state Sector in the Italian Education System. **European Journal of Education.** Vol. 20, No 4, 361-370.

PLAMONDON, M. (1986). **La charte des droits et libertés de la personne du Québec et la sanction judiciaire de la discrimination.** Université du Québec à Montréal: polycopié.

PUCKETT, John L. (1983). Educational Vouchers: Rhetoric and Reality. Part I & II. **Educational Forum.** Vol. 47, 467-492 & Vol. 48, 7-26.

RAYWID, Mary Anne (1987). Public Choice, Yes; Vouchers, No. **Phi Delta Kappan,** Vol. 68, No 10, 762-769.

RUTTER, Michael, MAUGHAN, Barbara, MORTIMORE, Peter, OUSTON, Janet (1982). **Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children,** Cambridge: Harvard University Press.

RYAN, Claude (1987). **L'école privée à l'heure d'aujourd'hui.** Allocution prononcée devant l'assemblée générale annuelle de l'AIES. Québec: MEQ.

SHAPIRO, Bernard J. (1985). **Rapport de la Commission sur les écoles privées de l'Ontario.** Toronto: Ministère de l'Éducation.

SHAPIRO, Bernard J. (1986). The Public Funding of Private Schools in Ontario: The Setting, Some Arguments, and Some Matters of Belief. **Revue canadienne de l'éducation,** Vol. 11, No 3, 264-277.

Sociology of Education (1982). Numéro consacré à l'étude de Coleman, Hoffer & Kilgore, Vol. 55, No 2-3.

Statistique Canada (1987a). **Statistiques financières de l'éducation, 1983-84.** Catalogue 81-208. Ottawa.

Statistique Canada (1987b). **L'éducation au Canada: une revue statistique pour 1985-86.** Ottawa.

TANGUY, Lucie (1972). L'État et l'école. L'école privée en France. **Revue Française de Sociologie,** XIII, 325-375.

WISE, Arthur E. & DARLING-HAMMOND, Linda (1983). Educational Vouchers: Regulating their Efficiency and Effectiveness. **Educational Researcher,** V. 12, No 9, 9-18.

Communications
CEQ
FÉVRIER 1985 — D-9080